تطوير مناهج التعليم

الدكتور أحمد حسين اللقانى

كتب تربوية
ابن عموش
Educational books
Telegram : t.me/edubook

تطوير مناهج التعليم

الدكتور أحمد حسين اللقانى

وكيل كلية التربية - جامعة عين شمس

الطبعة الأولى

١٤١٥ هـ - ١٩٩٥ م

الناشر

عالم الكتب

٣٨ عبد الخالق ثروت - القاهرة

بسم الله الرحمن الرحيم

تقديم

هذا كتاب فى علم المناهج بعنوان الأسس والمكونات والتنظيمات ، وقد تعرضنا فى عرضه أن تكون مادته العلمية مناسبه لكل راغب فى معرفة أركان هذا العلم ، وكذا العمليات الأساسية التى نحتاجها فى بناء المنهج وتطويره ، ذلك أن المناهج المدرسية هى وسيلة التربية وأداتها فى تعليم وتربية الأبناء ، ومن ثم فهى عملية علميه لها أصولها كما أن لها تراثها العلمى الذى يوجه مسار العمل فى هذا المجال . والحقيقة أن دراسة علم المناهج مسألة أساسية لكل المعلمين وكذا كل من يتم إعدادهم ليتولوا تلك المسئولية فى القريب ، فهى بالقطع ليست مجرد بناء منهج ولكنها أيضاً عملية تنفيذ للمنهج ، وهذا يعنى ترجمة مضمون المنهج إلي مواقف تدريسيه يوميه يعشها الأبناء ويتفاعلون معها بأعلى درجة من الفاعلية والأقبال والحماس ، ومن هنا تكون بدايات التعليم ، ومن ثم تظهر نواتج التعلم التى نرجوها ، لذلك فإن هذا الكتاب يضم ستة عشر فصلا عالجنا فيها الأسس التى ينبغى الرجوع اليها ودراستها لكى تتم عملية البناء فى ضوء منها وإنتقلنا بعد ذلك إلى دراسة مكونات المنهج أو ما يسمى أحياناً بعناصر المنهج مع بيان علاقات التأثير المتبادل بينها من ناحيه وبينها وبين الأسس من ناحيه أخرى ، ومما كان ذلك يؤدى إلى تنظيمات منهجية معينة فقد أولينا هذا الأمر هتافاً خاصاً على إعتبار أن أى تنظيم منهجى هو رد فعل مباشر لفكر أو نظريه أو فلسفه تربوية معينه ، بالتالى فإن عملية ضبط المنهج على أى مستوى لابد أن تقوم على رؤية واضحة وأساس علمى .

ومن هنا فإن هذا الكتاب بكل فصوله يستهدف تقديم معارف أوليه لكل دارس لعلم المناهج وإننا إذ نقدمه لأبنائنا الطلاب والمعلمين رفاق المهنه نرجوا أن نوفق جميعاً فى تقديم كل ما هو مفيد للأبناء فى شكل ومضمون ملائمين .

وعلى الله قصد السبيل

القاهرة فى سبتمبر ١٩٩٤

المؤلف

الفهـــرس

صفحة

تقـديم

الـفـصـــل الأول :

لـماذا تطوير المناهج المدرسية ١

الفصل الثـانى :

ممارسات سائدة فى تطوير المناهج ٢٧

الفصل الثـالث :

تطوير المناهج بين الواقع والمستقبل ٤١

الفصـل الرابـع :

المعلم وعمليات المنهج ٧١

الفصل الخامس :

كيفية تقويم المنهج ٩٩

الفصـل السادس :

عملية تطوير المناهج ١٢٣

الفصـل السابـع :

تطوير المناهج وتنمية قدرات المتعلم ١٤٩

الفصـل الثامن :

تكنولوجيا التعليم مدخل لتطوير المناهج ١٦٥

الفصـل التاسـع :

الإبداع مدخل لتطوير المناهج ١٧٧

صفحة

الفصل العاشر :

الإبداع فى مجال المواد الإجتماعية ٢٠١

الفصل الحادى عشر:

التجريب الميدانى للمناهج ٢٤١

الفصل الثانى عشر:

إتجاهات عالمية فى تطوير المناهج ٢٦١

مراجع الكتاب :

ا ـ المراجع العربية ٢٨١

ب ـ المراجع الأجنبية ٢٨٦

الفصل الأول

لماذا تطوير المناهج المدرسية

الحديث عن المناهج موصـول ويستمر طالما وجدت عملية التربيـة والتعليم، ولا يمل الإنسـان الواعى بـهذا المجال والمـدرك لديناميـاته مـن تناول مـسائل وقضـايا ومشكلات المنهج المدرس بكل أبعاده، وفاض ما يطرحه الواقع التربوى على السنة المعلمين والأبناء وأولياء الأمور.

أن المتخصص فى أى مجال يكون أكثر إدراكـاً وفهما لمشكلات هذا المجال بكل أبعادها من أولئك الذين يـتفاعلون معها من منظور ضيق أو يتعـاملون معها بشكل مسطح، والسبب فى ذلك أن المتخصصين يـستندون إلى الرؤية الشاملة والواضحة ويدركون المتغيرات والـعوامل الضاغطة والمؤثرة فى شكل المشـكلة وأبعادها، وهو أمر لا يتوافر عادة لـغير المتخصصين، ولعلـنا لا نتجاوز الحقيقة إذا قلـنا أن العصر الحاضر هـو عصر التخصـص وأن إجراء التقدم فـى كل مجالات العمـل والإنتاج يتوقف على التخصصات الدقيقة وما يمكن أن يحدث بينها من تكامل.

وإنطـلاقاً من هذه الـفكرة فإن هـذه الورقة تـستهدف بـيان مسار خـط واضح بين السياسة التعليمية وما نسميه عمليات المناهج (Curriculum Pracesses). أن البداية الحقيقية تكمن فى وجود سياسة تـعليمية أو دعونا نقول بشىء من التواضع «فكر مُوجه»، ونـقصد بذلك الرؤيـة الشاملة للـمواطن، أى كيف يرى المجـتمع مواطنيه مستقبلا؟

أن هذه الرؤية تتعرض لقوى ضاغطة علـى محورين، أولهما محور طولى على مستوى محلى يضم الرصيد الحضارى والخلفيات السابقة، وخبرات من سبقونا فى التصدى لأمر الـتربية عبر عصور مـتتالية، وهناك أيضا الخـريطة القيمية ومـفاهمنا وتقالـيدنا ومواردنـا وهياكل الإنتـاج وعلاقات العـمل والسلوكـيات المرغوب فـيها والسلوكيات التى تحتاج إلى عملية محو نشطه.

أن هذا كله يـعد قوة حاكمة لها سـيطرتها وسطوتـها وقدرتها على فكـر صانعى القرار ومتخـذيه. هذا على المحور الطولـى، أما المحور العرضى فهو يـضم العديد

من القوى والمؤثرات التى يموج بها العالم، فهناك متغيرات إقليمية عربية وإسلامية، وهناك أيضا متغيرات عالمية، وأخطر ما فى هذا المحور سلطة رأس المال وهياكل الإنتاج علاقاتهما وما يرتبط بهما من استثمارات، وموضع الإنسان المواطن من هذا كله، مما يعنى نوعية معينة من المواطنين. ومما يزيد من صعوبة الأمر أننا نعيش فى عصر يتسم باهتزاز العديد من المفاهيم والقيم والمسلمات التى ظلت سائرة ومسيطرة على فكر الشعوب لزمن طويل، فضلا عن أن المستقبل بكل ما يشمله من أنماط جديدة من التعامل مع الفضاء الخارجى وعمليات الإنتاج والنظرة إلى الموارد والصراع بين القوى العالمية المتهالكه والتى تحاول إستعادة توازنها وتلك التى تحاول أن تجد لها مكاناً على خريطة السياسة الدولية، هذا فضلا عما يحمله المستقبل غير البعيد من الصدمات للبشر فى كل مكان، كل هذا سيفرض مفاهيم وقيم وسلوكيات مغايرة تماماً. وهكذا نرى أن عوامل المحور الأول إذا كانت ملحة وضاغطه على صانعى القرار فإن عوامل المحور الثانى أكثر الحاحاً وضغطاً عليهم.

وبذلك تبدو الحاجة إلى سياسة تعليمية ثابتة ومرنة فى ذات الوقت، بمعنى أن تظل باقيه وموجهة العمل التربوى لعدد من السنوات مع تطورها بالقدر الذى تفرضه المتغيرات الجارية محلياً وعالمياً.

والحق يقال أن إهتمام رئيس الجمهورية بأمر تطوير التعليم بوجه عام يعبر عن رؤية استراتيجية فى غاية الأهمية، وهى بالتأكيد لم تأت من فراغ ولكنها جاءت من منظور واسع أدرك من خلاله جميع المتغيرات المحيطة وعلى كل المستويات. ومع تقديرنا للجهود المخلصة وإعتزازى بكل وجهة نظر ومستنده إلى منطق العلم الذى يجب أن نقف له «تعظيم سلام» والذى تمخض عن كتاب يعبر عن سياسة تعليمية للدولة «مبارك والتعليم» أود أن أشير إلى أنه لا يكفى أن يكون لنا سياسة تعليمية نتفاخر بها ونتباهى بامتلاك نسخ منها، نعم من حقنا هذا ولكن هذه السياسة بداية وليست نهاية، ولا تستطيع القول مع جود هذه السياسة «ختامة مسك» ذلك أن القيادة السياسية والتربوية أرادت أن تضع التربويين أمام مسئولية محددة وهذا يعنى

أن يعكف عليها خبراء التربية والمناهج وعلم النفس التربوى ليترجموا هذه السياسة إلى مواصفات أو كفاءات يجب توافرها لدى خريج كل مرحلة تعليمية بدءاً بطفل مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية إنتهاء بمرحلة الثانوية العامة، ويدخل فى هذا النظر فى شكل المبنى المدرس والمساحة المتاحة للمتعلم ليتحرك فيها، والمساحة الزمنين المسموح بها لامتداد اليوم المدرس، كما تدخل أيضا النظرة، إلى نشاط المتعلم؛ هل هو شىء مصاحب أم هامش، وأين هو من المعرفة أو وأين المعرفة منه؟ أشياء كثيرة يجب أن يُعمل التربويون فيها فكرهم بمنتهى العمق والاخلاص والالتزام.

أما عن كون هذه السياسة ليست نهاية فذلك لأنها رؤية استراتيجية لفكر قيادات العمل التربوى، ومن ثم فهى لا تصلح لتكون منطلقا لعمليات المنهج بكل ما تشمله من تصميم وتخطيط وبناء وتطوير، ذلك أن خبير المناهج فى حاجة إلى، يمكن أن تسميه تجاوزاً نظرية المنهج، وهى يمكن إعتبارها إطاراً علمياً يتحرك فيه لإتخاذ الإجراءات الكفيلة بإخراج منهج بالمعنى العلمى.

والسياسة التعليمية بذلك على مستوى عالٍ من التجريد لأنها تتناول الأمور والمسائل العامة، ومن هنا يحتاج خبراء المناهج إلى «توليفة فكرية» أقل من حيث مستوى التجريد بحيث يمكن التعامل معها من زاوية التخصص، وهذه التوليفة الفكرية التى أسميناها «نظرية المنهج» تصف بشكل واضح لا مجال فيه للعبس بشكل التغيرات التى نتوقع حدوثها بعد إنتهاء المعلم والمتعلم معاً من تنفيذ المنهج، ومن الأمور التى يمكن أن ترد فى نظرية المنهج وجهة نظر الخبراء فى نوعية خبرات المنهج - مصادر التعلم - مكانة الكتاب المدرسى - أدوار المعلم - أدوار المتعلم - علاقة المدرسة بالمجتمع المحلى أماكن التعلم (فصل - مكتبة - ورشة - مزرعة - معمل. . . . . إلخ) وحتى يكون أمر المنهج أكثر إنضباطاً وأقل تسيبا تترجم نظرية المنهج فى شكل نموذج بين العلاقات المتبادلة بين كل عناصر المنهج باعتباره منظومة تنحو نحو ضبط مسار عمليات المنهج، وفى هذا النموذج تظهر الأبعاد

الأساسية لنظرية المنهج عندئذ يكون خبراء المنهج فى موقف أفضل لتبدأ عملية اعداد دليل المنهج عندئذ راجع (Curriculum Guide) وهو يقسم أهداف المنهج النابعة من السياسة التعليمية ومردوداً بنظرية المنهج ونموذجه، ويضم أيضا شريحه من النبية المعرفية (Staucture) للعلم الذى نرجع إليه لإختيار معارف ومفاهيم منه لنضمنها منهج معين، وعندئذ يكون الرأى الجماعى هو المعتمد حيث تتم عملية الاختيار، إذ عليهم فى المرحلة أن يقرروا ماذا يجب أن يتضمن المنهج وماذا يجب أن ينقل إلى مستوى دراسى آخر ويضم دليل المنهج أيضا عرضاً تحليلا لوحدات المقرر أى المادة العلمية المختار بكل ما تشمله من مفاهيم وقيم ومهارات وغير ذلك من نواتج التعلم التى نرجو أن يكتسبها الأبناء، وجملة القول هنا هى أن دليل المنهج عبارة عن مرشد يستدل منه على كيفية معالجة المادة العلمية وتخطيط الخبرات وتنيذها وكيفية تقويم مستويات أداء الأبناء وغير ذلك من الأمور التى يشعر الخبراء بضرورتها فى مرحلة إعداد الصورة المبدئية للمنهج.

أن هذه المسألة كما نرى عملية لها أصولها العلمية التى ترقى إلى مستوى المسلمات وبالتالى فهى تستغرق وقتا طويلا وتحتاج إلى كلفة عالية، ومع ذلك فإن هذا كله يصبح قليل القيمة إذا قورن بعائدة المتمثل فى إنتاج مناهج من نوعية من حقنا أن نفاخر بها ومن حق أبنائنا الاستمتاع بخبراتها.

ويحضرنا فى هذا المجال سؤال طالما سمعناه من أطفال وتلاميذ وطلاب فى مختلف مراحل التعليم، كما أننا كثيراً ما نحاول أن نجد إجابة عنه... وهذا السؤال هو: لماذا نرسل الأبناء إلى المدارس؟

إذا سألنا هذا السؤال لعينة كبيرة أو صغيرة من الأبناء أو أولياء الأمور أو المعلمين أو المشتغلين فى أى قطاع من قطاعات العمل والإنتاج على مستوى المجتمع ستأتينا إجابات غامضة لا يمكن الاستدلال منها على كل شىء مثل:

- حتى يتعلمون... ماذا يتعلمون؟

- ليكونوا مواطنين صالحين..... وما هى مواصفات هؤلاء المواطنين.

- حتى يستطيعوا تولى أمور أنفسهم. . . وكيف يتسنى لهم هذا؟

- حتى يكونوا أناساً على درجة من الاحترام. . . ما مقومات هذا.

- حتى نتفرغ لأعمالنا. . . وهل هذه إجابة مقنعة؟ الاحترام؟

لقد سألت طفلا منذ سنوات كأن يقف على باب المدرسة باكيا لماذا تبكى؟ فقال أن أمى لم تحضر؟ فقلت أنها ستأتى، ثم حاولت أن أسير بجواره لدقائق فقلت له ماذا أخذت اليوم فى المدرسة؟

الحقيقة أن هذا السؤال على قدر سذاجته وسطحيته التى قد نبدو للبعض إلا أننا نعتقد أنه سؤال يعبر عن جوهر ومضمون فكرة التربية وفلسفتها فى بلادنا. . ولذا نقول أن السياسة التعليمية والفكر التربوى ونظر المنهج ونموذجه والرؤية التعليمية لها هى إعلان وهى السبيل الحقيقى لجعل عمليات المنهج تسير بخطى ثابتة راسخة فهل آن الأوان لنشق لنا مساراً واضحاً بين هذه المستويات الفكرية من أجل بناء بشر وإعداد مواطنين لا تعلون فى قدراتهم وإمكانا منهم عن أى طفل آخر فى أى ركن من أركان الدنيا؟؟

وفى إطار هذه النظرة التحليلية للعلاقة بين السياسة التعليمية والمناهج المدرسية يمكن معالجة موضوع لماذا تطوير المناهج؟

لم يعد المقبول أن نتصور أن يكون هناك منهج ثابت جامد على الدوام يستجيب لما تقتضيه عوامل التغير والمراجعة والتطوير، ومن هنا فإن تطوير المنهج يعد جانباً أساسياً فى إطار أى نظرية يتبناها واضعوا المنهج.

وبناء على ذلك فإن النظرية العامة للمنهج تأتى فى قمته، والمقصود بالنظرية العامة للمنهج هو مجموعة القرارات التى تسفر عنها دراسة المجتمع وثقافته وفلسفته التى يلتزم بها، ودراسة المتعلم وطبيعته وعلاقاته وتفاعلاته فى السياق الإجتماعى الذى ينتمى إليه، والتى تنعكس على أهداف المنهج ومحتواه، وتحدد العلاقة بين المحتوى والمتعلم واستراتيجيات وتكتيكات التدريس وغير ذلك من

مقومات العملية التعليمية سواء فى مستوى القرارات الاستراتيجية أم فى مستوى القرارات التكتيكية.

على أن ما نعنيه بتطوير المنهج يتضمن مرحلتين، المرحلة الأولى هي تقويم المنهج وهى تستهدف التعرف على مدى نجاح المنهج بكل مقوماته فى تحقيق ما حدد له من الأهداف فى المستوى الاستراتيجى، وهذا يتضمن التعرف على النواحى الإيجابية والنواحى السلبية فى هذا الشأن، على أن الأمر لا يقف عند مجرد التعرف على تلك النواحى وإنما يأخذ من ذلك بداية وانطلاقاً نحو المراجعة والتطوير لكل جوانب المنهج.

ومن ثم فإن تناول المنهج على المستوى التنفيذى هو السبيل الأول الذى يمكن أن نتبين منه مدى كفاية المنهج وجودته وتأثيره فى المتعلم تأثيراً يتفق مع ما حدد له من أهداف، ولكن هل يمكن القول: أن تنفيذ المنهج فى الإطار المدرسى هو المبرر الوحيد لتطوير المنهج.

إن الإيجابيات والسلبيات التى تسفر عنها عملية تنفيذ المنهج تعد أحد الأمور أو الدواعى التى تدعو إلى تطوير المنهج، إلا أن هناك أموراً أخرى لها أدوارها وضغوطها فى هذا الشأن سنعرض لها تفصيلا فيما بعد، على أن الأمر الذى نريد أن نؤكده فى هذا المجال هو أننا فى الوطن العربى نلتزم بعدة إتجاهات تفرض نفسها فى إطار تطوير المناهج هى:

١ـ التطلع إلى حياة أفضل:

ولقد ساد اتجاه فى العقد الماضى بين الدول المتقدمة والنامية على السواء أن السبيل والمدخل الرئيسى لذلك هو تطوير التعليم وتجديده من خلال مراجعة وتطوير المناهج، ومن ثم نشطت جهود تطوير المناهج على المستوى القومى والعالمى، وربما جاء مؤتمر اليونسكو والذى عقد فى موسكو عام ١٩٦٨ في قمة هذه الجهود.

٢ـ إيمان القيادات التربوية بقدرة التربية فى المشاركة فى إحداث التنمية والتغيير:

الأمر الذى أنعكس على محاولات وضع استراتيجيات جديدة للتعليم فى إطار ما تلتزم به الدول من أهداف وفى إطار واقعها وحاجاتها ومشكلاتها، وفى إطار التطورات العلمية والتكنولوجية، وقد ظهر من هذه الاستراتيجيات أهمية المنهج ومكانته من العملية التعليمية وبالتالى أهمية مراجعته وتطويره.

٣ـ إيمان القيادات التربوية بأنه لا سبيل لتطوير المنهج بالأسلوب العلمى إلا من خلال عملية تخطيط:

وهذه العملية تنطوى على إعمال الفكر فى كيفية إحداث التطوير النوعى متخطيا كل اهتمام زائد بمجرد التطوير الكمى، ويتضمن ذلك إعتبار العلم وما يشمله من تجريب وموضوعية هو الحكم والفصل فى شأن من شئون التربية.

٤ـ إيمان القيادات التربوية بأن تصميم وتطوير المنهج يأتى على رأس قائمة مجالات التجديد في التربية:

على اعتبار أن المخطط الهندسى للعملية التعليمية والذى يجىء مستنداً إلى مجموعة من العوامل فى إطار «نظرية منهجية» تعبر عن نظام متميز فى حد ذاته في أصوله ومدخلاته ومخرجاته.

٥ـ إيمان القيادات التربوية بأن الخبرات العالمية فى ميدان التربية يجب أن تكون أحد المنطلقات الرئيسية فى عملية المنهج:

ذلك أن الدول المتقدمة أستطاعت أن تحرز التقدم فى سبيل هذا، ومن ثم فلابد من الدراسة والإنتقاء والتطويع بما يتفق مع أهدافنا الإجتماعية وظروفنا وإمكاناتنا الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية.

وبالرغم من ذلك كله فإن من الملاحظ أن المناهج فى الدول العربية لاتزال تدور

فى فلك الطابع التقليدى الذى يقوم على أساس النظرة الجزئية إلى المعرفة، والتى أنعكست على شكل ومحتوى المناهج عامة، فهى لاتزال فى صورة مواد دراسية منفصلة لا رابط بينها فى أغلب الأحيان، كما أن محتوياتها قلما يستسيغها المتعلم، وذلك فضلا عن ما تحتويه من حقائق ومعارف هى غاية الغايات، ومن ثم أغفلت دوافع التعلم الحقيقية، كما أنه يلاحظ أن المناهج واحدة فى البلد الواحد، بل أنها كثيراً ما تتعدى ذلك فتكون واحدة فى أكثر من دولة، الأمر الذى ينطوى على إغفال واضح لأمور لا ينبغى إغفالها ما يتوافر من تراكمات خبرية مختلفة لدى المتعلمين واختلاف الأطر الثقافية التى ينتمون إليها، واختلاف آثار ما يخضعون له من مؤثرات ثقافية مختلفة، كما أن فى ذلك إغفال لنوعيات دوافع التعلم المختلفة فى أغلب الأحيان، والإختلاف فى معدلات التعلم من فرد لآخر.

ويضاف إلى ذلك أن النظرة إلى المنهج لاتزال قاصرة، فهى من وجهة نظر الكثيرين لا تعنى أكثر من مجرد المقرارات الدراسية وما يتصل بها من كتب قادرة على تنفيذ المنهج، ونتيجة لذلك نجد أن محاولات التطوير تنحصر فى إطار ضيق ملتزم بهذا المفهوم الضيق للمنهج، فالتطوير فى ضوء ذلك ينصب أساساً على امقررات وما تحتويه من موضوعات مختلفة، وذلك عن طريق الحذف أو الإضافة أو التعديل أو التأخير أو التقويم دون إطار مرجعى علمى، وينطوى هذا الأسلوب على افتراض مؤداه أن مجرد التغيير على نحو أو آخر فى محتوى الكتاب المدرسى كفيل بإحداث المنتج التعليمى المرغوب فيه، على أنه من الواضح أن هذا الأسلوب إنما يغفل تلك العلاقات المتداخلة والتكاملية بين مقومات العملية التعليمية من أهداف تربوية وتعليمية ومحتوى واستراتيجيات وتكتيكات تدريسية ووسائل تعليمية وأنشطة وأساليب تقويمية وكفاءات مهنية يجب توافرها لدى المعلم من نظم إدارية وإمكانيات مادية وغيرها مما يؤثر على نحو مباشر أو غير مباشر فى مجرى العملية التعلمية، ومن هنا جاءات محاولات التطوير مجرد تصورات عفوية لإجراءات جزئية تفتقر إلى النظرة الكلية والخطة الشاملة المدروسة لدواعى التطوير وإجراءاته

ومجالاته، على أن الأمر الذى نود تأكيده هنا هو أن المعنيين بتطوير المناهج لا يعوزهم الإيمان والرغبة فى التطوير أو أنهم يعملون على قناعة بالأسلوب التقليدى فى هذا الأسلوب، وإنما المشكلة هى أنهم يعملون فى أُطر تقليدية تشدهم إلى مفاهيم وفرضيات لم تعد صالحة فى عصر سمته التجديد والتجدد، ومن هنا أنعكست تلك المفاهيم والفرضيات على أسلوب التطوير، الأمر الذى أدى - ولا يزال - إلى توجيه النقد إلى المناهج من حيث المحتوى والمستوى وأسلوب التنظيم، ذلك أن هذا النقد يلتزم بمعايير تقدمية تستند إلى العلم وإلى مفاهيم واتجاهات جديدة لم توضع فى اعتبار القائمين على التطوير فى صورته التقليدية وهذه المفاهيم والإتجاهات هى:

** أن تطوير المنهج يرتبط بمجموعة من القيم الفلسفية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية والتربوية والتى يلتزم بها المجتمع، وبالتالى يلتزم بها العاملون فى هذا المجال، ومن هنا فإن أى قرار يتم إتخاذه على المستوى الإستراتيجى أو التكتيكى ليس إنعكاسًا لتلك القيم، فإذا كان المجتمع - بما يسوهد من قيم - يستهدف صناعة «نمط ثابت من المواطنين نجد أن هذا الأمر يعلن عن نفسه فى أسلوب ومحتوى التطوير، أما إذا كان يستهدف إعداد مواطن قادر على الإبتكار والمشاركة الإجتماعية والفعالية والتجديد المستمر نجد عندئذ أن ذلك يعلن عن نفسه فى صورة أسلوب وإجراءات ومستوى مختلف عن الحالة الأولى حيث يشترك المعلم فى عملية التطوير على نحو أو آخر، كما ستجرى دراسة علمية لكل القوى والمؤثرات التى يمكن - بل ويجب - أن يكون لها بصماتها على جوانب المنهج المدرسى، وعلى ذلك فإن تطوير المنهج فى هذا الإطار سيأتى مستنداً إلى قيم جوهرية لها أبعادها الفلسفية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية والتربوية المتميزة، ومن ثم فإن عملية تطوير المنهج لابد من النظر إليها على اعتبار أنها مسألة قيمية فى المقام الأول.

** أن تطوير المنهج من حيث هو عملية بشرية لا يعتمد على مجرد البحوث

والدراسات المكتبية، ذلك أنه يرتبط بنوعية السلوك والأداءات التي نرمى إلى توافرها لدى المواطن، ومن ثم فإن المسألة ليست مجرد قرارات استراتيجية وتكتيكية معينة، وإنما هي كيف يمكن ترجمة مثل القرارات إلى سلوك أو أداءات، على أنه من الضرورة بمكان أن ندرك أن البَونَ شاسع بين تلك القرارات وما تتوقعه من السلوك والأداءات، الأمر الذى يرتبط بدرجة كبيرة باتجاهات وقيم القائمين على التطوير، والتى آن لها أن تتحرر من كل القيود التى كان لها أكبر الأثر فى إعاقة التطوير فى الإتجاهات السليمة، فنحن فى حاجة إلى قيم وإتجاهات جديدة تؤمن بأن عمليات تصميم وبناء وتطوير المنهج لا تخرج عن كونها عمليات إنسانية، إذ يقع أثرها وفعلها على خامات بشرية وليس على أجسام صماء لا تملك من شأنها شيئاً، وعلى ذلك فإنه ليس بالأمر الغريب ألا نلمس تغييراً ملموساً أو تطويرا علمياً للمناهج ـ لفترة طويلة ـ بالرغم مما عقد من مؤتمرات محلية وقومية وعالمية حول تطوير المناهج، بالرغم مما أجرى من دراسات وبحوث حول المناهج وتطويرها، ذلك أن العلة تكمن فى إغفال المنظور الإنسانى وقيمته فى توجيه العمل فى هذا السبيل، وعلى ذلك فإنه من الضرورة بمكان أن نؤكد أهمية انفتاح العاملين فى تطوير المناهج على كل مستحدث وجديد مما يمكن أن يحدث تطويرا أو تغيرا فى الاتجاهات والمفاهيم والمهارات المطلوبة لكى يتم التطوير على أفضل نحو ممكن.

** إن تطوير المنهج من حيث هو عملية وليس مجرد تصرفات أو عمليات يستند إلى التخطيط السليم، الأمر الذى يقتضى الدراسة والبحث والتجريب المستمر ووضع التنظيمات الإدارية والمالية لضمان توافر متطلبات البحث العلمى، ذلك أن القرار النهائى فى أى شأن من شئون المنهج إنما هو قرار علمى ينبغى أن يتسم بالموضعية ولا تقتصر النظرة العلمية على أسلوب تطوير المنهج فقط بل تنصب أيضا على العمليات التنفيذية، ذلك أننا أخذنا بالكثير من التجديدات التربوية فى ميدان المناهج بحيث أصبحت من السمات المميزة لمناهجنا من الناحية الشكلية، ومن ثم

أصبحت تلك التجـديدات من وسائل دعم وتثبيت الكثير مـن المفاهيم والاتجاهات التقليدية.

ولذلك فإن دراسة الـواقع لابد أن تستند إلى المنـظور العلمي بحيث لا تـضللنا النواحي الشكلية فنتصور أن التجديد جارٍ وأن الأمور تسير على أفضل ما يرام.

ومثال ذلك أننا أخذنا بـالأساليب التكنولوجية فى تنفيذ المـناهج فأدخلنا الإذاعة المرئية إلـى الفصول المدرسية سعـيا وراء التطوير، وتوفـيراً لأفضل السبل الكـفيلة ببلوغ الأهداف التـعليمية والتربوية، بالـرغم من ذلك فقلما تستخـدم أجهزته على النحو المأمول لسبب أو لآخر مما يعطل الإستفادة ويـظهر تلك الوسيلة التكنولوجية بمظهـر لا يتفق وإمكانـياتها الحقـيقية، ومع ذلـك نباهي بوجود ـ مـجرد وجود ـ التكنولوجيا في مدارسنا؟؟

علـى أن السبيـل إلى التـطوير الـعلمى والـدراسة العـلمية للواقع هـو الأخذ بالأساليب والتقنيات المستحدثة فى هذا الشأن مثل تحليل النظم وتحليل الكلفة وغير ذلك من الأساليب التى أصـبح استخدامها أمراً حتمياً تفرضــه روح العصر والتربية العصرية.

** أن تطوير المنـهج من حيث هو عملية جـماعية تستهدف الكفـاءة الداخلية للتعليـم وتحقيق تعلم أكثر كفاءة وأكـثر إنتاجية، ومن هنا فإنه لـيس من المقبول أن ينفرد أحد المختصين بتصميم منهج والتخطيط له وتطويره، إذ أن هذا الأمر يتطلب التخطيط والـتصميم والتطوير والمشاركة، فـإذا كان المتعلم هو العميل المـستفيد من السلعة التى تقدمها له وهى المنهـج، وإذا كان المجتمع بمؤسساته العديدة هو الإطار الذى يخرج إليه المتعـلم ليصبح عضوا فى أحد هياكل الإنتـاج التى تتطلب أداءات ومفاهيم واتجاهــات معينة، فإن ذلك يعنى أنــنا لا نعد متعلماً ليـعيش فى فراغ وإنما نعده ليعمل وينتج ويمارس ويتفاعل تفاعـلات إجتماعية متباينة، ومن ثم فإن المنهج فى كافة مـراحل بنائه وتصمـيمه وتطويره يقـتضى مشاركة جـميع المعنيين بـالعمل

التربوى والمتأثرين بنتائجه، ولعل جوهر المشكلة فى هذا الشأن هو أننا لم نتعود العمل الجماعى فى المجال الواحد، فما بالنا إذا كنا ندعو إلى الجمع بين العاملين فى مجالات مختلفة؟ إن علاج هذا الأمر يتطلب البحث والدراسة فى كيفية إحداث نوع من التوافق بين العاملين، وهو ما يطلق عليه فى المجتمعات المتقدمة «التكنولوجيا البشرية» أو تكنولوجيا الممارسات الإنسانية.

على أن ذلك الأمر يتصل أوثق الإتصال بالإتجاهات والمفاهيم والقيم التى تدور كلها حول محاولة الكثيرين إثبات القدرة الفردية على التحكم فى الأمور والقدرة على إنجاز مالا تستطيع جماعة ما إنجازه، الأمر الذى يقتضى العمل على تلافى كل تلك المعوقات التى تقف حجر فى سبيل جماعية التطوير.

إن تطوير المنهج من حيث هو نظرة مستقبلية إنما ينشد صورة جديدة لمواطن المستقبل الذى سيشارك فى صناعة مستقبل أفضل للوطن، ولما كان التغير هو سمة العصر فلم يعدل من المقبول أن تنعزل المناهج عن مجريات الأمور من حولها أو السير بخطوات مترددة على طريق الإصلاح والتطوير، ويقتضى ذلك دراسة وتحديد إتجاهات الصورة المستقبلية للمجتمع وتحديد الرؤية الاستراتيجية الجديدة فى إطار الصورة التقدمية للمجتمع.

على أن هذا الإتجاه نحو المستقبل لا ينكر وجود أو فعل الواقع وإنما يضعه فى الإعتبار دون أن يكون معوقاً لإتجاه التطوير، وذلك من خلال المشكلات التى تمخض عنها تناول المناهج الحالية على المستوى التنفيذى، ودراسة تحليلية تشخيصية سعياً وراء معرفة العوامل والظروف والمؤثرات التى شاركت فى تجسيد تلك المشكلات، كما تتضمن دراسة الواقع رصد الإمكانيات المادية والبشرية وذلك لتطويعها وتطويرها لتصبح أكثر مسايرة ومساندة لإتجاهات التطوير.

وعلى ذلك فإن النظرة المستقبلية ليست منفصلة عن الواقع، ذلك أن الانفصال عنه يعنى إغفال تراكم خبرى كبير لا يمكن أن يكون خطأ على الإطلاق، وإنما

يتضمن سلبيات كما يتضمن إيجابيات يمكن الإستفادة منها فى إثراء عملية التطوير، ومن ثم فإن نسيان أو تناسى هذا الواقع والبدء فى عملية بناء جديدة قائمة بذاتها إنما ينطوى على أخطاء وأخطار لابد من تفاديها، ولعل ذلك يشبه المجتمع الذى ينعزل عن جذوره التاريخية حينما يستهدف تطوير حاضره ومستقبله الأمر الذى يعضل بنيته الاقتصادية والسياسية لأخطاء جسيمة.

** إن تطوير المنهج من حيث هو عملية مستمرة ليس لها نهاية، فهى لا تتم فى وقت معين وتقف عند هذا الحد، ولكنها عملية تتصل أوثق الإتصال بكافة مظاهر التطور فى جوانب الحياة، بمعنى أن المناهج يجب أن تكون على قدر كبير من الحساسية لمجرى التطور فى مجالات المادة والبيئة والمجتمع والبحوث والدراسات التربوية والنفسية وما تسفر عنه من نتائج، وإذا كان مفهوم الاستمرار من أهم المفاهيم التى يلتزم بها التطوير العلمى، فإن ذلك يعنى قدراً كبيراً من المرونة، بمعنى أن إجراء التطوير المطلوب ليس شكلاً نهائياً وإنما هو تصور يستند إلى الدراسة العلمية لما ينبغى أن يكون عليه المنهج، ومن ثم فإن عملية التنفيذ يجب أن يصاحبها تقويم مستمر فى كافة المراحل بحيث يجرى نوع من تعديل مسار المنهج فى إتجاه ما حدد له من أهداف، ذلك أن المنهج ليس مجرد «تركيبة» تصلح لكافة الظروف وتحت أى شروط، الأمر الذى يقتضى إعادة النظر فى الخطوات السابقة على التنفيذ فى ضوء ما تسرف عنه عملية التقويم، وهذا يشمل مراعاة الظروف المختلفة والحاجات المتغير والإمكانيات المادية والبشرية المتوافرة والتكيف معها.

** إن تطوير المنهج عملية تتجه نحو الشمول والتكامل، ذلك أن المنهج نظام تتداخل فيه مجموعة من المكونات والعوامل والتى ترتبط ببعضها إرتباطاً عضوياً والتى أشرنا إليها فى معرض معالجة أساسيات المناهج، على أن ما نريد أن نؤكده فى هذا المجال هو أن أى جانب من جوانب المنهج ليس إلا جزءاً فى كل، وأن المنهج ذاته ليس إلا جزءاً فى كل أكثر إتساعاً هو نظام تعليمى معين وأن أى نظام

تعليمى هو إنعكاس لنظام اقتصادى واجتماعى وسياسى وثقافى سائد فى المجتمع، ومن ثم بين مكونات هـذه الأنظمة الثلاثة، وهذا يعنى ضرورة الـنظر ـ ونحن فى سبيل تـطوير أى منهج ـ إلـى المنهج نظرة كـلية شاملة لا يـقع فعل التطـوير على جانب دون بقيـة الجوانب، ولعل هذا و العوامـل الرئيسى فى إخفاق الـعديد من محاولات التطـوير التى أجريت على المسـتويين المحلى والقومى، فمـراجعة برامج إعداد وتدريب المتـعلم وأساليبه مثلا لا يعـد ضماناً أكيداً لتطويـر المنهج، ذلك أن المعلم لـيس سوى أحد العوامل أو المكـونات فى العملية الـتعليمية، وبالـتالى فإن جهده لن يسفر فى الغالب إلا عن أقل القليل.

كما أن تطوير المقرر منفرداً أو الكـتاب المدرسى أو الإمتحانات أو نظام الإشراف الفنى لا يمكن إعتباره مدخلا علمياً لتطوير المنهج.

ومن ذلك يتـضح أن العملية ذات جـوانب متعددة لكـل منها عناصره المـتفرعة المتداخلة والمتـفاعلة، وبالتالى فإن إغفـال أى جانب أو عنصر منها يكـون له نتائج عكسية على الجوانب والعناصر التى كانت محوراً للتطوير.

ومن هنا تبرز أهـمية الموقع الاستراتيجى للمـنهج فى سياق العملية التـعليمية، وخاصة حينـما يستهدف العمل الـتربوى رفع مستوى الكفـاية فى الأداء، ولما كان قياس ذلك المستوى المرتفع فى الأداء يعتمد عـلى مدى التفاعل بين إمكانات المتعلم والمنهج من ناحيـة وبين واقع المجتمع والمنهج من ناحية أخرى، فـإن تطوير المنهج يستهدف إحداث توافق بـين هذين الجانبين على اعتبار أن المنهج يـعبر عن مضمون عملية تعليمية من نوع معين.

ويمكن القول أن عمليـة التطوير تستند إلى مجموعة مـن المبررات، ربما تختلف من مجتمـع إلى آخر ومن وقت إلى آخر، ولكنـنا نستطيع أن نميـز بعض المبررات الأساسية والتى تعد مركز الاهتمام واتفاق المربين، وهذه المبررات هى:

أولا: التطور الكمى للمعارف الإنسانية:

لاشك أنه من أبرز سمات العالم المعاصر ذلك التطور الهائل ـ كميا وكيفيا ـ للمعارف الإنسانية وتجددها بصورة لم تعهدها البشرية من قبل، وهذا يعنى أن المعارف لاتظل على حداثتها لوقت طويل، ومن ثم أصبح لزاماً على المواطن أن يكون قادرا على تكييف نفسه مع ظروف الحياة المتجددة، ولعل ذلك التطور الهائل من المعارف الإنسانية هو الذى أجبر فكرة ثبات المعرفة على الإختفاء من قاموس التربية العصرية، من هنا أصبح تقديم كميات من المعارف للمتعلم فى صورة أو أخرى وعلى مد« سنوات دراسية عديدة دون مراجعة وتطوير أمراً متناقضاً مع ما تتميز به المعرفة من تطوير واشع وشامل، ولعل ما يؤكد ذلك تلك التساؤلات التى كثيرا ما يعبر عنها المتعلم ـ كرد فعل لتأثره بوسائط الثقافة والتى لا تجيب عنها كميات المعارف التى تقدم له، فربما يسأل عن كافة ما يجرى من صراع قيمى فى المجتمع وما يستتبعها من تفاعلات اجتماعية وما يترتب عليه من آثار. وهنا نجد أن المناهج لا تلقى بالا إلى هذا الأمر، كما قد يتساءل عن أسباب الانعكاسات الضوئية للقمر على الرغم من ثبوت وجود أجسام معتمة على سطحه، ومن ذلك لا تقدم له معارف المنهج إجابة شافية، ومن هنا تصبح المناهج أداة للحجر على فكر المتعلم وفرض نوع من الجمود الفكرى على عقله، وبالتالى يصبح المنهج أداة لإعداد مواطن محتجز ومقيد للفكر.

ومما يزيد من حدة الأمر تزايد معدلات التغيير، فإذا كان الواقع البطىء للتغير فى الماضى قد أسفر عن صراع بين جيلين (جيل قديم وجيل حديث) فإن وقع التغير فى العصر الحاضر أصبح سريعاً لدرجة أدت إلى صراع متشعب ومتداخل، ذلك أنه أصبح صراعاً بين عدة أجيال متعاقبة لا يفصل بينها إلا عدة سنوات، الأمر الذى يفرض على المواطن أن يكون قادراً على تقبل مظاهر التغير السريع، كما يفرض على المنهج قدرا كبيرا من المرونة بحيث يرحب بكل جديد ويستجيب له سواء فى مادته او طرقه ووسائله وأنشطته

ثانياً: سيادة المنهج العلمى فى شتى مجالات الحياة:

من أوضح ما نلمسه من تطورات علمية كل يوم يرجع بالدرجة الأولى إلى التزام العلوم الطبيعية بالمنهج العلمى فى البحث والدراسة، ولم يقف أمر استخدام المنهج العلمى على مجال العلوم الطبيعية وإنما تعداه إلى مجالات العلوم الأخرى، وبذلك شاع استخدام هذا الأسلوب العلمى فى مجالات الحياة التى كانت بعيدة عنه بحيث أصبحت النظرة العلمية إلى كل شىء هى أحد معايير التقدم العصرية، ومن ثم فإن السبيل إلى إحداث توازن بين التقدم المادى والاجتماعى فى مجتمع نريد له أن يكون عصرياً هو أن يصبح المنهج العلمى هو الأداة الرئيسية للتعامل مع كافة نواحيه، بمعنى أن إكساب المواطن الإتجاه العلمى فى النظر والتفكير فى كل مشكلاته الحياتية على المستويين الفردي والإجتماعي أصبح أمراً حتمياً ولم يعد قضية محل نقاش أو جدل، وذلك على اعتبار أن هذا الاتجاه يشكل جانبا جوهريا فى التكوين النفسى للمواطن العادى.

ومن هنا فإن ما تحتويه المناهج المدرسية من حقائق ومعارف لم تعد غاية فى حد ذاتها وإنما أصبحت سبيلا لتكوين وتنمية هذا الإتجاه العلمى، ومن ثم فإن تلك الحقائق والمعارف إذا لم تترك بصماتها على فكر المتعلم وإتجاهاته فهى لا تزيد فى النهاية عن كونها مجرد قفزات طائشة تحاول أن تلحق بالعصرية - وليس معنى ذلك أن العلوم الطبيعية تنفرد وحدها بتلك المسئولية وإنما هى مسئولية مشتركة بينها وبين غيرها من العلوم الاجتماعية، وذلك إنطلاقاً من أنه إذا كانت العلوم الطبيعية فى حاجة إلى الإحساس والمسئولية الاجتماعية، فإن العلوم الاجتماعية تحتاج الآن أكثر من أى وقت مضى إلى الأخذ بالأسلوب العلمى، وعلى ذلك فمن الضرورى أن يكون المنهج العلمى هو السبيل فى دراسة جميع القضايا العلمية والاجتماعية، الأمر الذى يمكن أن يساعد على إذابة ما يوجد من ثنائية بين ما هو طبيعى وما هو اجتماعى من العلوم، وهذا يقتضى أن تتبين التربية بأجهزتها المتعددة هذا الأمر بحيث يصبح هدفا استراتيجياً تتضافر من أجله الجهود.

ثالثاً: التلاحم بين العلم النظرى والتطبيقى، وبين النظرية والتطبيق:

يستهدف العلم الكشف عن الحقائق والقوانين التى تحكم ظواهر الكون، وتستخدم التكنولوجيا تلك الحقائق والقوانين بصورة تيسر للإنسان السيطرة على الطبيعة وسبل الحياة. ومعنى ذلك أنه إذا كان العلم يصل إلى الحقائق والقوانين والنظريات، فإن المجال التطبيقى يتناولها بقصد التطوير ورفع مستوى الكفاية، أى أنه لم تعد هناك عزلة بين الجانبين، بل لم يعد هناك علم للعلم وبلا تطبيق، كما لم يعد هناك صناعة وإنتاج دون إرتباط وثيق بالبحث العلمى. ومن ثم يمكن القول أن العلم لم يعد رفاهية دائماً وإنما أصبح هو مدى وظيفيته واسهامه فى حل مشكلات الحياة اليومية.

وقد تمخض هذا التضخم عن ثورة تكنو لوجية كانت لها آثارها على التربية لدرجة أنه قيل أن التربية تمر الآن بثورة رابعة قوامها الوسائط الالكترونية، ومن هنا أصبح على الفرد أن يقيم عمله على أساس من التخصص العلمى مما يتيح له التعرف على كل مستحدث يمكن أن يثرى العمل ويرفع مستوى الجودة والكفاية فيه، وفى هذا الإطار يبدو أن كل متخلف عن متابعة التطورات العلمية والتكنولوجية سيصيبه نوع من العجز والتجمد المهنى مهما كان مستواه.

ولذلك فقد آثارت الثورة العلمية والتكنولوجية اهتماماً جديداً فى مجال بناء المناهج وتطويرها بالمناهج، وخاصة من حيث العلاقة بين التعليم الأكاديمى والتعليم المهنى وجرى تساؤل حول كيفية تغيير النظرة إلى علاقة المدرسة بالعمل، وبالتالى بدأت الدول المتقدمة فى البحث عن أساليب وصيغ جديدة لمناهجها تربط فيها بين العلم والعمل، والنظرية بالتطبيق، كما بدأت أجهزتها التعليمية ومراكز البحث فيها فى التصدى للمشكلات المادية والاجتماعية على مستوى الواقع وعلى مستوى التطبيق فى إطار تغيير النظرة إلى العمل، والإعلاء من شأنه وإقامته على خلفية علمية، ويتضح ذلك من إدخال فرنسا لبعض الدروس الفنية فى المدارس الثانوية وزيادة هولندا لفترة الدروس المهنية فى المرحلة الإبتدائية، وتركيز العديد من الدول

على التـنويع فى المواد المهنـية تبعاً لأنواع المدارس مثـل النمسا والاتحاد السـوفيتى واليابان.

رابعاً: التزايد الهائل كماً ونوعاً فى وسائل الإتصال الجماهيرى:

استطـاعت المنجـزات التكنولـوجية أن تجعل الإنـسان قادراً علـى تجاوز الحدود والعقبات التى لم تـكن حواسه الطبيعية قادرة على تجاوزهـا من قبل، ومن ثم لم يعد مفهوم البيئة الإنسانية يعـنى ذلك الإطار المكانى الذى يوجد فيه الإنسان والذى يستطيع التفاعل معه بحواسه الطبيـعية، وإنما أتسع ذلك لمفهوم ليشمل الكون كله، وبالتالـى أصبح على الإنسان العـصرى أن يتفاعل مع بيـئته بالمعنى الجديـد وآفاقها المتجددة وفق مـفاهيم جديدة، ذلك أن التـطور الهائل أوجد قنوات إتـصال دائمة وأتاح إنفتاحاً مستمراً على ثقافات الآخرين، الأمر الذى يصعب معه تصوير مجتمع مغلـق على مجـرد ما بداخلـه، خاصة أن المجتـمعات المتـقدمة تسـعى إلى توفـير الوسائل المناسبة الجـديدة التى تستطيع من خلالها «تصدير» ثـقافتها إلى الآخرين، بل تجرى من الدراسات والبحوث ما يمكن أن ييسر لثقافتها تأثيراً بالغاً فى الآخرين.

ومن ثم فإن الحواس الطبيعية الإنسانية لم تعد قادرة على جعل الفرد قادراً على إدارة التفاعل مع تـلك الثقافات، ولذلك أصبح من الـضرورى دعم تلك الحواس بأدوات وتجهيزات أخرى تيسر هذا التفاعل، ولذلك فإن المنهج مطالب بإعداد الفرد للنظر فـى تلك الثقافات بفـكر واع ومتفتح، وليقـلب الرأى فيها وينقـدها ويتبين مواضع التشابـه والإختلافات بينها وبين ثقافـته ويختار المناسب منهـا اختياراً ذكياً، على أن ذلك لا يعـنى إغفال الحواس الطبيعـية، وإنما يعنى استخدامـها إلى جانب استخـدام الأدوات والوسائل التى يمـكن أن تتيح لـه تجاوز مالا تستـطيع الطبيـعية تجاوزه، ومن هنا نستطيع القول أن ما تمتلـكه المدرسة فى بعض البلدان العربية من وسائل الإتصال المتقـدمة سيظل عديم القيمة إذا لم يوظف بصـورة عملية فى هذا الإتجاه.

وقد عبرتقرير لجنة كارينيجى عن التعليم العالى فى الولايـت المتحدة الأمريكية عن ذلك حيث أشار إلى أن نسبة لا يستهان بها من التعليم داخل الجامعات سيتم عن طريق تكنولوجيا المعلومات أو الوسائل الالكترونية عام ٢٠٠٠ وأن حوالى ٨٠٪ من التعليم سيتم خارج إطار التعليم العالى، الأمر الذى يدعو القائمين على بناء المناهج وتطويرها إلى الإنتباه إلى الأهمية النسبية لأوجه التعليم المختلفة وبما يرتبط بهـا من مفاهيم وإتجاهات يمكن أن تـوجه التعليم وتقوده، ومـن هنا ظهرت فكرة الـتعليم الذاتـي ودور العملية الـتعليمية فى إعداد المواطن لكـى يمارس هذا الدور فى مستقبل حياته.

خامساً: تجدد هياكل المهارة:

أدت الثورة التكنولـوجية المعاصرة إلى تجديد وتجديد دائمـين فى هياكل المهارة، الأمر الذى هيأ الظروف لتساقط عديدة من المهارات اليدوية والأعمال الذهنية، فلم يعد هـناك داع لأن يبذل الإنسـان جهداً شاقـاً فى العمل عـلى إحدى الآلات، أو قضاء وقت طويـل لإجراء عمليات حسابـية معقدة، فقد أصبـحت الآلة والأجهزة الاوتوماتيكية والحسابات الإلكترونيـة قادرة على أداء معظم الأعمال والمهارات التى أعتاد الإنسان على تحمـل أعبائها لوقت طويل، ومن ثم بدأت الحاجة تـقل بالنسبة لكثير من المهارات الـيدوية والأعمال الذهنية الروتينة، ومن هـنا بدأ التربويون فى تبنى مـنهوم جديد هو «استراتـيجية الكيف فى الـتنمية التربويـة»، هو الأمر الذى يتضمن تركيز الاهـتمام على كيف التعلم أكثر من كمه، ممـا تطلب مراجعة أهداف التعليم ومناهجه وما يرتبط بها من طرق تدريس وأنشطة.وأساليب تقويمه.

وقد ترتـب على ذلك تغيـر شكل ومحتوى ومـستوى الصورة الـتقليدية لـلهرم التعلـيمى وإسقاط عديد مـن القيود عن المناهج المـدرسية، فتخلصـت من أشكال التدريـب العقلـى واليدوى والتـى أصبحت الآلة تـقوم بها عـلى خير وجـه، كما أصبحت توجه عـناية كبيرة لأوجه التعلـم التى يمكن أن تترك آثاراً باقيـة على فكر ودوافع سلوك المتعلم، مما أتاح له فرصاً حقـيقية لإطلاق قوى الإبتكار والتجديد،

وذلك على اعتبار أنه لم يعد من المقبول تصور مجتمع يأخذ بأسباب التطور دون أن يقبل ظاهرة التغير، أى أن جمود هياكل المهارة تمشى مستوياتها مع التطورات التكنولوجية يعتبر ظاهر صحية تؤثر على مستوى الإنتاجية دون شك.

على أن ذلك لا يعنى أن تدريب الفرد على كل مهارة جديدة يكفى لتمكينه من مواجهة التغيرات التكنولوجية، بل إن هذا يقتضى ـ فضلا عن ذلك ـ تكيفاً يجعله أكثر قدرة على استيعاب تلك المهارات وتوظيفها من أجل تحقيق الدقة والجودة فى العمل.

ولقد أدى تغير الدور الإنتاجى للعمل الإنسانى إلى تغير فى النظرة إلى مفهوم العمل، فبدأ الإنسان يتطلع إلى مستوى اقتصادى واجتماعى أفضل، مما أدى إلي طغيان المادية على مختلفة نواحى الحياة نتيجة للتركيز على أهمية وفرة الإنتاج، ولذا بدأت التربية فى مراجعة تركيبها الداخلى وأسسها ونظمها بقصد إحداث نوع من التوازن فى تربية المواطنين وذلك من خلال الاهتمام بتنمية الاتجاهات والقيم الروحية والاجتماعية.

سادساً: الأخذ بمفهوم التربية المستمرة:

يعتبر مفهوم التربية المستمرة من أبرز المفاهيم التى دخلت حديثاً إلى ميدان التربية والتى لا تعتبر شكلا خاصاً من أشكال التربية ونشاطاً تربوياً متميزاً، وإنما تعتبر صيغة أساسية كفيلة بأن تقدم مبدءاً للتوجيه والتجديد الشمولى للتربية، ويحمل هذا المفهوم فى جوهره اعتراضاً على إنتهاء تعليم الفرد عند مستوى تعليمى معين، ويؤكد على استمرار تعليم الفرد طوال حياته وفى سياقها، أى أن حياة الفرد التعليمية لا تنتهى بتخرجه من مدرسة أو كلية أو معهد، وإنما تستمر باستمراره فى الحياة، وهذا يعنى أن المجتمعات المتقدمة أضبحت ترفض النظر إلى المواطن كإنتاج جاهز يتم إعداده في مستوى تعليمى معين وفى أثناء عدد من السنوات، ومن ثم أصبحت المدرسة ـ بما تحتويه من مناهج وتجهيزات ومعامل وورش وغير ذلك ـ

ليست المكان الوحيد الذى يمكن أن يمارس التعليم، بل هناك هيئات ومؤسسات وأجهزة أخرى غيرها تستطيع أن تشارك فى هذا السبيل، من هنا أصبح من الضرورى أن تخضع المناهج للمراجعة والتطوير بحيث تنمى فى المتعلم وعياً ناقدا ييسر له فهم مجريات الأمور من حوله سواء على المستوى المحلى والقومى أو على المستوى العالمى، وبحيث تيسر له التخلص من الإتجاهات السلبية والمعادية للتعليم، وتمكنه من مفاتيح المعرفة مما يجعله ينظر إلى التعليم على أن نشاط طبيعى يزيد من شأن الإنسان ويؤدى إلى النمو المتكامل الذى يساعده على أدواراً أساسية فى الحياة اليومية لن يستطيع بدونها أن يتكيف معها، وهذا يعنى أن الفرد لا يستطيع أن يواصل التعلم طوال حياته (وفق مفهوم التربية المستمرة) إلا إذا كان حريصاً على تحقيق نموه الواعى الكامل، وهو الأمر الذى لا يمكن حدوثه من خلال تربية تنمى فيه اتجاهات الخضوع والاستسلام، وبالتالى فإن المناهج أصبحت مطالبة بتحرير طاقات وإمكانات المتعلم بحيث يكون له أدواره فى كل ما يبذل من جهد تعليمى، وتنمى تلك الطاقات والإمكانات إلى أقصى درجة ممكنة من خلال نشاطات الخلق والتعبير التى يمارسها الكبار فى الحياة اليومية وفى الحياة المهنية والاجتماعية والسياسية، فضلا عن تعميق وعيه عن طريق تجميع معارفه ومهارته التى أتيحت له وبث الروح الوظيفية بها.

هذا ويعنى أيضا أن المناهج أصبحت معنية بالحفز والبحث والتحريك والتحرك للتعلم أكثر من كونها معنية بالتلقين والتدريس، ذلك أن المغزى الرئيسى لمفهوم التربية المستمرة هو أن يتعلم الفرد كيف يتعلم، وهى قضية تحتاج إلى دراسة عميقة وتحليل دقيق لك ما يتصل بالمناهج من قوى ومؤثرات.

على أن ما نود أن نؤكده فى هذا المجال هو أن مفهوم التربية المستمرة يشير إلى أن العالم يعيش عصراً جديدا هو عصر التفكير المستقبلى الذى يستهدف نزع الشكلية عن المناهج، ومراجعة بنيتها بحيث تكون أقدر على إعداد مواطن قادر على ممارسة الحياة فى مستقبل لا نستطيع أن نتصور أبعاده، وليس معنى ذلك أننا

ندعو إلى الأخذ بمفهوم التربية المستمرة كله كوحدة متكاملة، وإنما ندعو إلى الأخذ منه بقدر ما يناسب الظروف والإمكانيات الواقعية وتبعاً لمراحل تطورنا، ذلك أنه ليس ثمة نمط متقن لها وإنما هناك أنماط عديدة تختلف بإختلاف الوسط الذى يستهدف الأخذ بها.

سابعاً: تزايد التجديدات التربوية:

كثيراً ما تعرض مجال التربية عامة وميدان المناهج خاصة لعديد من التجديدات التى تهدف إلى إحلال ممارسات جديدة بدلا من أخرى قديمة لم تثبت مقدرتها فى تحقيق الأهداف المرغوب فيها.

ولما كان المنهج يتأثر بمجموعة من القوى والعوامل المختلفة، فقد كان من الطبيعى أن يثور الجدل على الدوام حول مدى صلاحية ما هو قائم فى تخريج مواطن من نوعية جديدة تلائم آمال وتطلعات المجتمع، ومن هنا تشكك الكثيرون فى مدى جدوى وفاعلية المواد الدراسية التى تقدم للمتعلم فى أى مستوى تعليمى، وبالتالى أصبح المنهج موضع جدل ومراجعة وتطوير دائم فى معظم الدول المتقدمة والنامية على حد سواء.

ومما زاد حدة هذا الإتجاه التطور الكمى والكيفى للمعارف الإنسانية والإنفجار السكانى وإنفجار الآمال والتطلعات وخاصة فى الدول التى لاتزال تأخذ بالإتجاه «الموسوعى» فى بناء وتطوير مناهجها.

وقد شمل التجديد أهداف ووظائف المؤسسات التعليمية وأساليب التنظيم والإدارة والأدوار والعلاقات السائدة بينها والمناهج من حيث الأهداف والمحتوى والطرق والوسائل التعليمية وأساليب التقويم، وقد أسفر ذلك عن ظهور مفاهيم وتجديدات وثيقة الصلة مثل تفريد التعليم والتعلم الذاتى والتعليم الموازى والتعليم بالفريق والتعليم المبرمج والتعليم بالمراسلة، وكلها تدور حول تركيز الاهتمام حول الفرد كمحور للنظام التعليمى من حيث علاقته بعملية التجديد كما تدور حول

الأفراد والجماعات خارج النظام التعليمى ومدى مشاركتهم فى عملية التجديد، ومع ذلك فلا تزال مناهجنا بعيدة عن مثل تلك التجديدات، الأمر الذى يمكن إرجاعه إلى عديد من الصراعات القيمية والسيكلوجية التى تضع الحدود والعوائق وتثير المشكلات أمام التجديد، مما يقتضى توافر تنظيمات ومؤسسات متخصصة تساند التجديد المستمر مثل نقابات المعلمين ومراكز البحوث ووسائل الإعلام التربوى.

ثامناً: تزايد وقت الفراغ:

أصبح الإنسان فى الدول المتقدمة يمارس حياة تسودها الميكنة وتتحكم فيه الآلة بصورة لم يعهدها من قبل، إذ أن العالم يمر الآن بثورة فى مجال الوسائط الالكترونية، ولقد ذهبت توقعات الدول المتقدمة إلى القول بأن تلك الثورة ستؤدى إلى وجود مجتمع يرتفع فيه دخل الفرد بحيث يتراوح بين خمسة آلاف وعشرون ألف دولا سنويا مع إنخفاض فى عدد ساعات العمل اليومية، الأمر الذى سيرتب عليه زيادة كبيرة فى وقت الفراغ مما يدعو إلى تربية يتعلم من خلالها كيف يقضى هذا الوقت، وكيف يستخدمه أفضل استخدام خاصة أنه تعود أن يمضيه على نحو يخلو من الاستثمار بل ويدخل فى باب الإهدار.

لعل قيام مدارس وجامعات وقت الفراغ فى الصين والجامعة المفتوحة فى انجلترا، واستخدام الدراسة بالمراسلة والبث الإذاعي والتليفزيوني فى ايطاليا والسويد واستراليا والاتحاد السوفيتي والولايات المتحدة وغيرها ليس سوى تعبير عن الإحساس بما ينتظر الفرد من تحديات ينبغى إعداده لمواجهتها من الآن.

تاسعاً: زيادة التشكك فيما درج عليه التعلم لفترة طويلة:

لقد خلق تفجر المعرفة والحاجة إلى البحوث المتخصصة تساؤلات عديدة حول بناء المناهج وتطويرها، خاصة فى الدول التى لايزال الاتجاه الموسوعى مسيطراً على نظريات المناهج بها، ولعل من أبرز تلك التساؤلات ما أثير حول جدوى الحقائق

والمعارف المتناثرة والتى تحتويها المناهج وعلاقتها بالتغير فى الأداء فى الإتجاه المطلوب، وما أثير حول مدى تنويع المناهج بحيث تواجه الأهداف المختلفة للتربية، ومدى ملاءمة خبرات المناهج الحالية وقدرتها على الاستجابة لحاجات ومشكلات المتعلمين، ومدى قدرتها على الإتساق مع حاجات ومشكلات المتعلمين، والحاجات والمشكلات الاجتماعية فى نفس الوقت، ومدى القدرة على تغيير النظرة إلى علاقات المؤسسات التربوية بمجالات العمل من حيث تلبية الطلب على التعلم بأنواعه المختلفة من ناحية، والوفاء بإحتياجات العمالة من ناحية أخرى، ومن ثم أجريت دراسات وبحوث عديدة أسفرت عن إسقاط العديد من المناهج لوقت طويل، وخاصة فيما يتعلق بإختيار خبرات المنهج ومستواها وأسلوب تنظيمها وتقويم التعلم.

الفصل الثاني

ممارسات سائدة فى تطوير المناهج

فلاحظ أن رجال التربية يتحدثون دائماً عن تطوير العملية التربوية، وتطوير التعليم، وأحياناً يكونوا أكثر تخصيصاً فيتحدثون عن العملية التعليمية داخل المدرسة عامة وداخل الفصول المدرسية على وجه الخصوص.

ومن الأمور الواضحة أيضا أن كل الناس يتحدثون عن المناهج الدراسية فهذا تلميذ يشكو ويتألم وهذا ولى أمر يعترض عن فهم أو عدم فهم، وهناك أيضا العلم والموجه ومدير المدرسة وحتى رجل الشارع، الكل يتحدثون عن العملية التعليمية أحياناً وعن العملية التربوية أحياناً أخرى، وكثيراً ما يحدث التداخل وأحياناً يصل الأمر إلى حد التضارب والتناقض.

والحقيقة هى أن الجميع من حقهم أن يتحدثوا وأن يشكوا، ذلك أن المسألة تعنى كل الناس، فالمناهج المدرسية تدخل كل بيت، حتى أن الأمر يصل إلى أن كل بيت لا يخلو من متعلم أو أكثر فى مختلف مراحل التعليم، ومن هنا فإن من واجبنا أن نستمع ونحلل وندرس ونتأمل من أجل التوصل إلى تشخيص وثيق للظواهر التى نتحدث عنها أو التى تسبب الشكاوى العامة. ولعلنا نلاحظ أنه لا تكاد صحيفة يومية تخلو من خبر أو موضوع أو قضية من قضايا التعليم، بل أن كثير من برامج الإذاعة والتليفزيون يعنون بهذا الأمر أيضا، وكل هذا يشير بشكل مباشر إلى أن الأمر جلل ويحتاج إلى مواجهة علمية. والواقع أن الدولة ووزارة التربية والتعليم لا تألو جهداً من أجل إحداث التطوير المنشود، وقد خطت بالفعل خطوات موفقه، ولكن الأمر لا يخلو من سلبيات تحتاج إلى علاج. ولذلك نحاول فى هذا الفصل أن نعرض الصورة الواقعية أو الحالية لأمر تطوير مناهج التعليم، أى أننا نود أن نلقى الضوء على الوضع الراهن حتى تستطيع أن تقدم رأياً نحاول من خلاله أن نشر الصورة الراهنة إلى المستوى المطلوب وإلى الممارسات السليمة التى تتخذ من العلم مدخلا لها، وهو الأمر الذى أصبح مستقراً بشكل واضح فى أدبيات علم المناهج وفى الممارسات العالمية فى هذا الشأن، ومن هنا تكون الفروق الصارخة عند مقارنه مناهج عربية بأخرى أجنبية. ولعل من أهم الممارسات الحالية

فى مجال تطوير المناهج مايلى:

أولاً: حذف أجزاء من محتوى المنهج:

كثيراً ما نرى مناهج ظلت سائرة لنوات على المستوى المدرس وقد حذفت منها أجزاء إما من المادة العلمية أو بعض الصور والأشكال أو التدريبات أو الأسئلة، وهذا الحذف يتم عادة بناء على أراء بعض المعلمين أو شكاوى التلاميذ أو بناء على وجهات نظر بعض القيادات التربوية. وعلى الرغم من تقديرنا لوجهات النظر هذه فإن التطوير لا يعنى الحذف لأنه من المفترض أن محتوى المنهج من المادة العلمية والوسائل التعليمية والتدريبات والأنشطة وأساليب التقويم جاء كترجمة مباشرة للأهداف العامة للمنهج، أى أن ما ورد من هذه الأشياء فى إطار الكتاب المدرسى هو انعكاس كامل لأهداف المنهج، وبالتالى إذا أجار هذا الحذف فهذا يعنى هدماً فورياً لمسألة الأهداف وعدم إدراك لوظيفتها فى عملية بناء المنهج، ومن ثم أصبح من الضرروري تعديل الأهداف حتى يكون ما بقى من المحتوى معبراً عن باقى الأهداف بعد حذف ما يقابلها.

والحقيقة أن حذف أجزاء من محتويات المناهج قد يكون حلا سريعاً لمشكلة ما شعر بها العلم أو المتعلم، ولكنه ليس بالحل الوحيد الممكن، بل ولا يمكن قبوله كحل أمثل لمشكلات المنهج المدرسى، أما إذا كان ذلك متبعاً بشكل مرحلى يليه تطوير شامل وعلى أسس علمية أمكن قبوله.

ثانياً: إضافة أجزاء إلى محتوى المنهج:

أن هذا الأسلوب هو الطرف الآخر للأسلوب السابق عرضه، فقد يشعر المعلم أو غيره من القيادات التربوية بقصور واضح فى محتوى المنهج مما يستدعى إضافة أجزاء معينة مما يساعد المعلم على توفير خبرات أكثر ملاءمة أكثر حيوية ووضوحا بالنسبة للأبناء، وكما سبق القول أن الحذف يعنى الحاجة إلى عادة النظر فى الأهداف. فا الاضافه تحتاج أيضا إلى نفس الشيء، إذ أن القاعدة هى الإتساق بين

أهداف المنهج ومحتـواه، وقد يكون هذا الأسلوب أيضا مناسباً لحـل مشكلة فورية ولكن لابد من إتباع منهجية علمية فى عملية تطوير المنهج.

ويلاحـظ هنـا أن كلا الأسـلوبين الحـذف والإضافـة لا يمكن إعـتبـارهمـا من الاستراتيجيات المناسبة لتطوير المنـاهج. ومع ذلك فقد لوحظ أن تطوير المناهج فى معظم البلدان النامية يسير فى هذا الإتجاه، وإننا نعتقد أن السبب الحقيقى لذلك هو تنسى مفـهوم قديم للمنهج المدراسى، فـم يعتبرون أن المنهج المدرسـى هو الكتاب بغض الـنظر عن المكـونات الأخرى للمـنهج والتـى سبق عرضهـا فى الجزء الأول السابق على هذا الكتاب.

أن الأمر بالنسبـة لبلادنا يعنى الكثير، فـالعلم أصبح سبيل حياتـنا ودستورنا فى العتعامل مع كافة قضايانا التربوية إدركاً منا بنظرية الاستثمار البشرى الفعال ولذلك فلا يمكن أن نلـجأ إلى هذا الأسلوب بأعتـباره الأسلوب الأمثل للتـطوير، وخاصة أننا أجمعنا علـى وعى كامل بمفهومى المدى والتتابع، وهو الأمر الـذى يعنى الكثير بالنسبة للبنى المـعرفية وكيفية الإختيار من بينها من أجل وصـفها فى إطار محتويات المناهج المدرسية، كمـا أننا زحمنا على وعى بالعمليات الأسـاسية التى يجب أن تمر بها عملية بناء المناهج وتطويرها.

ثالثاً: التقديم والتأخير:

يعد تقديم أو تـأخير أجزاء من محتويـات المنهج المدرسى من الأسالـيب المعتادة أيضا، فقد يرى البعض أن أحد الموضوعات يجب تأجيله وتقديم بعض الموضوعات الأخرى. وقد يكون السبب وراء ذلك هو السهولـة أو الصعوبة، فقد يشعر المعلم بصعوبة موضوع ما بالنسبة للتلاميذ، ولـذلك مقترح تأجيله إلى النصف الثانى من العام الدراسى مثلا، أو تقديم موضوع كان محدداً له قرب نهاية العام الدراسى إلى النصف الأول من العام الدراسى، وذلك لشعور المعلم بضرورة ذلك ضمانا للتتابع والاستمراريـة، وكما سبق القـول فإنه بالإمكان إتـباع هذا الأسلوب ولكـن على

أساس مرحلى سابق على عملية التطوير الشاملة.

رابعاً: التطوير الجزئى:

تقع الممارسات الثلاثة السابقة تحت عنوان التطوير الجزئى، ومع ذلك فهناك ممارسات اخرى تظهر فيها الجزئية بشكل أكثر وضوحا، فقد يلجأ البعض أحيانا إلى تعديل كامل لمحتوى المنهج، وقد يرون أن هذا الأمر يدخل فى باب التطوير الكلى، ولكن المقصود بالجزئية هنا هو أن فعل التطوير وقع على عنصر وحيد من عناصر المنهج الأخرى، فالمنهج ليس مجرد محتوى فقط، ولكن هناك الأهداف وطرق التدريس والأنشطة والوسائل التعليمية وأساليب التقويم، ولذا فإن فصل التطوير إذا وقع على محتوى المنهج فقط أصبح تطويراً جزئياً، وكذلك الأمر إذا وقع فعل التطوير على عنصر أو أكثر من عنصر من العناصر الأخرى للمنهج. وإذا كنا نتحدث فى هذا الشأن عن التطوير الجزئى، فعلى الجانب الأخرى خبر التطوير الشامل، أى أن التطوير العلمى يعنى تطوير كل عناصر المنهج معا وفى وقت واحد حتى يكون التطوير فعالا وله معنى بالنسبة عار العملية التربوية والتعليمية.

خامساً: التطوير دون تقويم للواقع:

من المفترض أن تكون عملية التقويم سابقة على عملية تطوير المنهج، والمقصود بذلك أن تجرى دراسات عديدة ومتنوعة يتم من خلالها جمع بيانات ومعلومات وآدله وشواهد عن مدى ملاءمة المنهج فى الميدان، والمقصود بذلك أن المنهج إذا كان ينفذ فى بيئات عديدة وفى إطار ثقافات متعددة فإن هذا يعنى أن مستويات الفعالية الخاصة بالمنهج ليس من المتوقع أن تكون واحدة أو على مستوى واحد؛ ولذلك فإن عملية التقويم السابعة على عملية التقويم تعنى رصد الظواهر والتعرف على النواحى الإيجابية والنواحى السلبية قبل أن يتم إتخاذ أى قرار بشأن عملية تطوير المنهج وكذلك المواضع التى يجب أن تتجه إليها عملية التطوير.

ويشير الواقع إلى أن هناك مناسبات عديدة يتجه فيها التطوير أول ما يتجه إلى

المناهج الدراسية، فعندما تتغير السياسة التعليمية لسبب أو آخر ينظر مباشرة إلى المناهج الدراسية، والحقيقة أنه عند النظر إلى المناهج الدراسية فإنه ينظر إلى الكتب المدرسية بأعتبارها هى ذاتها المناهج الدراسية وليس بأعتبارها الوعاء الذى يضم بين طياته محتويات المنهج امدرسى وهى أحد عناصر المنهج أو عندئذ يصدر القرار بالتطوير دون إجراءات الدراسات التحليلة أو المسمية أو تحليل المحتوى من أجل التعرف على الإيجابيات والسلبيات التى توجد فى المناهج القائمة.

ولقد أتجهت الدولة مؤخراً إلى تطوير مناهج التعليم فى كل مراحل التعليم ما قبل الجامعى، وأتبعت فى ذلك أسلوب اللقاءات والمؤتمرات وورش العمل من أجل دراسة الواقع وتحليله ودراسة التجارب العالمية ومناقشة ما يمكن إعتباره فكراً تربوياً موجهاً لعمليات المنهج المدرسى، وإرتبط بهذا أن يكون تأليف الكتب المدرسية بالإعلان وعن طريق المسابقة لا عن طريق التكليف، والحقيقة أن على الرغم من النقد الموجه إلى الأسلوبين المتبعين فى هذا الشأن إلا أنه من الملاحظ أن المناهج المدرسية المطورة قد بدأت تأخذ بالإتجاهات الحديثة إلى حد كبير، وهو الأمر الذى يعنى أن القيادات التربوية تسعى تماماً خطورة أمر مناهج التعليم وكيف أن عملية تطويرها تستلزم بالضرورة كل العناية والرعاية على كافة المستويات.

والحقيقة أن هناك تساؤل يفرض نفسهُ على الدوام على من يبدى إتخاذ أى قرار متعلق بعملية تطوير المناهج، وهذا التساؤل هو من يطور أو من يطورون المناهج؟ ومن الغريب فى هذا الشأن أن ترى بعض البلدان تركز فى ذلك على بعض المعلمين أو الموجهين، والبعض الآخر يركز على بعض خبراء المواد العلمية على مستوى الجامعات والبعض الثالث يتعامل مع هذا الأمر من منظور متكامل بين هؤلاء وأولئك.

ومن الغريب أن نجد بعض الدول يأخذها بريق الخبرة الأجنبية إلى درجة أنها تفضل أن يقوم خبراء أجانب بعملية تطوير مناهجها بدءاً من الإطار النظرى ومروراً بكل العمليات الأساسية وإنتهاء بإخراج الكتب المدرسية، بل ويتعدى الأمر فى

أحيان كثيرة ذلك يشمل عملية تدريب المعلمين والموجهين، والحقيقة أن هذا الأسلوب ينطوى على أخطار بل وأخطار بالغة أكثرها وضوحاً أن هؤلاء الذين يقولون هذه المسئولية جاءوا من أطر ثقافية مغايرة بل وربما يحملون فى عقولهم ووجدانهم إتجاهات سالبة نحو المجتمعات العربية التى يقولون مسئولية تطوير مناهجها.

والحقيقة التى يجب تأكيدها فى هذا المجال هى أن عملية تطوير المناهج مهمة وطنية وقومية، بمعنى أن من يقومون بها لابد أن يكون من بلدان الوطن العربى إضافة إلى الخبراء المحليين حتى تتاح الفرص الكافية للتفاعل الفكرى بين الجميع وهو كما يمكن أن نتيج عنه ما يسمى بوحدة الفكر أو النقل حداً أدنى من الفكر المشترك أو الأرضية العربية المشتركة إذا كان لنا أن نتحدث عن مسالك دروب تحقيق الوحدة العربية. إن الاستعانة بالخبرات والتجارب العالمية هامد جداً، بل ولا ينبغى إغفالها أو عدم وصفها فى الحسبان ولكن لابد أن يكون ذلك فى إطار ضوابط من أهمها النظرة الإنتقائية، أى الأخذ عن تلك الدول فى حدود إدراكنا لا يعاد واقعنا وتاريخنا ثقافتنا وأهدافنا والرؤى المستقبلية لأبنائنا فى مختلف المراحل التعليمية، ولعل من المفيد فى هذا الشأن أن تشير إلى أن الجوانب الخاصة بالتكنولوجيا فى الطباعة والإخراج كلها من الأمور التى يمكن الأخذ بها عن الدول المتقدمة ولكن من حيث المضمون وأسلوب المعالجة فى إطار أهداف معينة لابد أن يكون وطنياً وقومياً مائة فى المائة، وإلا كان من اليسر أن تسعى أى دولة إلى إحراز التقدم عن طريق نقل مناهج معينة من إحدى الدولة المتقدمة وتنفيذها على المستوى المحلى. أنه فى الإمكان أن نستورد أى مواد إستهلاكية من لحوم وأجهزة ومعدات وغيرها، وفى الطرف الآخر لا يمكن أن ننقل مناهج مدرسية إذ أن المناهج بطبيعتها إفراز للمجتمع بكل ما يحمله من مقومات ثقافية والاجتماعية وسياسية واجتماعية، وبالتالى فهى من ناحية تعكس هذا الواقع بكل مقوماته، ومن ناحية أخرى يتطلع

المجتمع من خلالها إلى إحداث التقدم بمعدلات متقدم تتناسب مع الحركة المجتمعية العالمية.

وفى هذا تأكيد على الوظيفة الاجتماعية للمناهج الدراسية، ومن ثم يبرز المعنى الذى تحرص عليه دائماً وهو أن صناعة المناهج صناعة متخصصة، وهى ليست مجرد إختيار موضوعات معينة وترتيبها فى نسق ما بين دفتى غلاف وتقديمه إلى الأبناء وإنما هى عملية علمية لها أصولها المستقرة فى أدبيات التربية، وبالتالى فلا يصح مطلقاً أن يترك أمر المناهج المدرسية للعفوية والإرتجال إذ أن فى ذلك تضحية بأمور كثيرة من أهمها إعتماد معايير العلم فى بناء المناهج وتطويرها، وكذلك النظر إلى أمر من أمور عملية التربية الهامة نظرة دون مستوى ما تستحقه من تقدير وإهتمام.

وعلى أية حال فإن مسألة المناهج المدرسية وتطويرها هى مسألة تهم كل بيت وكل أسرة، فلا يوجد بيت عربى إلا دله ابنا أو بنتا أو أكثر فى إحدى مراحل التعليم، ولذلك فإن من حق أى إنسان أن يتحدث فى أمر عملية التربية عامة وأمر المناهج المدرسية على وجه الخصوص، وأن يقدم الرأى ووجهة النظر ولكن يظل القرار الجاسم والنهائى هو القرار المعتمد على العلم والخبرة معاً. ويهمنا فى هذا المجال أن تشير إلى أن هذه المسألة هى مسألة جماعية لا يصلح فيها أحد المتخصصين فى التربية أو المناهج أو بعض المتخصصين فى المواد العلمية على المستوى الجامعى، ولكن لابد من فريق بجميع بين خبراء المناهج وخبراء التقويم وتكنولوجيا التعليم وخبراء المادة الدراسية وخبراء الميدان سواء كانوا معلمين أو موجهين إضافة إلى أراء أولياء الأمور والشخصيات العامة وكذا أراء قيادات المؤسسات الاجتماعية والمنتجه وغيرهم ممن لهم علاقة بعملية التربية ونواتجه المتمثلة فى نوعية خريجى مراحل التعليم فى مختلف المستويات.

وبناء على ذلك فلابد أن نضع فى إعتبارنا ما يلى عندما نريد أن نطور المناهج المدرسية.

ان مايسمى بظاهرة المنهج هو كل مايتاح للمتعلم من مواقف يومية داخل الفصل الدراسي او خارجه بكل ماتشمله من معارف ، ومفاهيم ، وقيم، ومهارات، وغيرها مما نسميه فى مجال علم المناهج بجوانب الخبرة . وهكذا، فان الكتاب ليس هو المنهج ، ولكنه وسيلة من وسائله، وكذلك كل عناصر العملية التعليمية فهى ليست سوى عوامل مساعدة من اجل تهيئة مواقف مدرسية غنية نابضة بالحياة، يمر بها الابناء فيلمسون عن قرب المثل ، والقدوة والتطبيق ويمارسون من خالالها عمليات عقلية هامة، حيث يفسر ، ويستنتج ويدرك العلاقات ويزن قيم الادلة ، وفى هذا الاطار تبدو قيمة المعرفة ، واهميتها فهى ليست الهدف ، ولكنها وسيلة لبناء العقل، والوجدان، والسلوك، ويقدر فعاليتها بقدر ماتكون أهميتها .

وهكذا يبدو أننا فى حاجة إلى وضوح رؤية حول مانتحدث عنه فهل نقصد بالتطور تطوير الكتاب ام نقصد حذف موضوعات ، واضافة موضوعات، ام نقصد ماذا؟ اننا عندما نريد ان نطور المنهج لابد أن نكون على وعي بأبعاد هذا الشيء الذى نتحدث عنه ونريد أن نطوره حتى يقع فعل التطوير على مايراد تطويره فنصل إلى الهدف ولاتقع فى المحظور .

- ان المناهج المدرسية مسألة تهم كل بيت وهى ليست مجالا لاستعراض القوة ، وادعاء المعرفة . . لانها مسألة تعنى ادراكا لخطورة المسئولية الملقاة على اكتافنا، فنحن نحمل مسئولية اعداد جيل نرجو ان يكون قادرا على تشكيل مستقبل افضل من الحاضر .

وبناء على ذلك فانه عندما تبدو الحاجة إلى تطوير اى منهج فلابد ان يشمل ذلك كل عناصره او مكوناته، وهذا يعني النظرة الكلية فى مقابل النظرة الجزئية . . ومن هنا فان هذه العملية لابد أن تستند إلى عدة مبادىء علمية مستقرة ومعترف بها عالميا من اهمها ان صناعة المنهج عملية علمية متخصصة لامجال فيها للعقوبة أو الارتجال أو التسرع .

وبداية تطوير المناهج هى تقويم القائم ، فلا يجوز على الاطلاق ان نهدم او نلغى القائم ، ونقيم على انقاضه شيئا جديدا نتصور انه افضل من القديم دون دليل علمى .

إن مصر تمتلك رصيدا هائلا فى هذا المجال ولاينبغى تجاهله أو تناسيه ، ولكن علينا أن نتحرى الدراسات العلمية من أجل تقويم كل المحاولات السابقة لنبقى على الجيد منها ولنستعبد ما اثبت الميدان قصوره .

ان المناهج المدرسية ليس، لها تاريخ انتهاء صلاحية ، ولكن الابقاء عليها او اخضاعها للتطوير يتوقف على مدى فعاليتها ، ونقصد بالفعالية نوعية الخبرات ونواتج التعليم .

والمناهج الجيدة تعنى فلسفة واضحة يؤمن بها كل من يخطط المنهج ، وكل من يشترك فى اعداد الكتب ، والمواد التعليمية ، والانشطة المدرسية ، وهذه الفلسفة التى ينطلق منها المنهج لابد ان تحدد عددا من المنطلقات الفكرية التى يلتزم بها العاملون فى مجال المناهج

وتنبع فلسفة المنهج من الفكر التربوى السائد الذى تتحدد من خلاله رؤية المجتمع لابنائه فى المستقبل ، وهذا الفكر ليس مسئولية فرد ما ولكنه مسئولية قادة الفكر من علماء وفلاسفة ورجال صحافة ، واعلام وغيرهم من الشخصيات القيادية على المستوى المجتمعى .

ان خبراء المناهج لاينبغى لهم ان ينطلقوا من فراغ ولكن لابد من ثوابت، ومسلمات يتم على أساسها التخطيط والتصميم ، البناء والتقويم ، والتطوير للمنهج، ولذلك فان مشاركتهم فى تشكيل الفكر التربوى يعد أمرا حتميا .

ونماذج المنهج اصبحت الضمان الاكيد لاتباع منهجية علمية فى عمليات المنهج، فتلك النماذج ليست سوى ترجمة للفكر بحيث تظهر فيها العلاقات الطولية ، والعرضية بين جميع المتغيرات المحيطة بالمنهج ، وهى فى النهاية محاولة للضبط

العلمي لعمليات المنهج .

إن الاتجاه إلى تطوير الكتاب المدرسى باعتباره المنهج يشبه من يقلم اظافر شخص يوشك ان يلفظ انفاسه الأخيرة فى محاولة لانقاذ حياته ، ان تطوير المنهج عملية شاملة وليست جزئية ، ولذلك فان فعل التطوير لابد أن يقع على كل عناصره دون استثناء .

وان عمليتى تقويم المنهج وتطويره تعتمدان على النموذج الحلقى ، وليس الخطى ، اى اننا لابد ان نقوم قبل ان نطور ، وعندما نتهى من التطوير علينا ان نقوم من جديد وهكذا ، وبالتالى فانه يجب ان نرفض فكرة التطوير دون ان نستوضح ايجابيات وسلبيات المناهج القائمة .

وكذلك فان عمليتى تقويم المنهج وتطويره لاتجرى من فوق المكاتب لانها عملية انسانية محضة ، اى انها متعلقة بالانسان صانع التنمية ، وهى كذلك عملية تعاونية ينبغى ألا ينفرد بها فرد واحد مهما كانت قدراته لأن المنهج محصلة لابعاد كثيرة يصعب توافرها فى هذا الفرد .

ان المنهج المتميز يعنى تكلفة عالية . كما ان المنهج المتواضع تقابله تكلفة متواضعة ، ان المنهج المتميز يعنى خبرات غنية تشعر الطفل بالمتعة والبهجة ، وهذا يحتاج إلى معلم قادر ومشبع اقتصاديا واجتماعيا ومهنيا ، كما تحتاج إلى تجريب ميدانى قبل اعتباره منتجا اكتملت فيه عناصر الجودة .

المناهج لابد أن تأخذ فى اعتبارها كل المتغيرات الجارية على كل المستويات وخاصة المستوى العالمى ، وكذا ماقدمته الدراسات المستقبلية من تنبؤات خاصة بمفاهيم وقيم ومهارات يحتاجها الانسان فى المستقبل ، على أن يكون ذلك بشكل طبيعى دون افتعال او لوى ذراع .

وليس الكتاب المدرسى هو المصدر الوحيد للتعلم ، ولكن البيئة بكل مقوماتها غنية بمصادر التعلم ، ومن هنا ينظر إليها باعتبارها كتابا مفتوحا يطل عليه الطفل من خلال حواسه .

المنهج ينبغى ألا يكون فى موضع التبعية ، ولكنه يجب أن يكون فى موضع القيادة حيث آنه مطالب بتكون المفاهمي ، والاتجاهات ، والقيم ، والمهارات التى يحددها الفكر التربوى .

ان العلاقة بين عناصر المنهج ابتداء بالاهداف وانتهاء بالتقويم ، ومرورا بالتدريس والانشطة والمواد التعليمية علاقة شبكية تحتاج ادرتها إلى معلم مهنى يمتلك كفايات علمية ومهنية وثقافية كافية .

وبناء على ذلك فان رصد واقعنا التربوى وتحليل مايرتبط به من مناهج مدرسية يشير إلى علامات مميزة يجب ان تلقى اهتماما مقصودا من المفكرين ومخططى المناهج . وكذا من يتولون تنفيذها ، ولعلنا نستطيع القول بأن هذه العلامات يمكن اعتبارها ملامح عامة أو رسما كروكيا لما نريد ان تعكسه مناهجنا عامة ، وفى مرحلة التعليم الأساسى خاصة ، وهذه العلاقات هى :

ان المعرفة مهمة ولكن الخطأ هو الاكتفاء بحفظها واسترجاعها ، ومن ثم يجب اعتبارها وسيلة لبناء الفكر والقيم والسلوك الرشيد .

ان عقل الطفل ووجدانه هو الهدف الأسمى الذى يجب أن تتجه المناهج إلى جعله واقعا متطورا من أجل تكوين مواطن على مستوى العصر .

ان السلوك المرغوب فيه هو محصلة للشخصية المتكاملة التى يجب أن تعنى بها المناهج .

لابد من وضوح العلاقة الوظيفية بين المعرفة التى تضمها المناهج وواقع الحياة اليومية .

ان الطفل يجب أن يتعلم ان يناقش ، وان يعبر عن رأيه بحرية وان يحترم آراء الآخرين ان يقرأ ويكتب ويستمع .

ان التفكير التباعدى هو البداية الحقيقية لتعليم الاطفال كيف يكونوا مبدعين فى

مجالات الحياة .

ان الطفل يجب ان يكــون على درجة عالية من الوعى بفكــرة الجيرة والاعتماد المتبادل كبداية لفكرة العالمية .

ان الخبرات السابقة للــطفل ورصيده الثقافى هو البداية المنطقــية لمضامين المناهج وأساليب تنفيذها .

ان الملاحظة والتــجريب والاستنتاج والبــحث من الاساسيات التى يــجب عناية المناهج بها على كل المستويات .

ان الدراسات العلمية الجادة لحاجات الاطفال ومفاهيم وكذا حاجات ومشكلات المجتمع من المحاور التى تجدر العناية بها عند اختيار مضامين المناهج .

ان الفكرة الواحدة والرأى الآخــر ووجهة النظر المتعصبة يجب رفــضها كلية فى مناهجنا .

ان الخبرات المنهجية التى يمر بها الطــفل ، وكل مايتوافر بها من ضمانات الجودة هى السبــيل الحقيقى لجعل المــنهج مصدر متعة لــلطفل ، وهكذا يمكن لــلطفل ان يستمتع بطفولته ، ويمكن ان نعيد إلى وجهه الابتسامة المفقودة .

الفصل الثالث

تطوير المناهج بين الواقع والمستقبل

على الرغم من تطوير علم المناهج وظهور علم تطوير المناهج جنبا إلى جنب مع العلوم التربوية الاخرى ، وعلى الرغم من سعة انتشار الكتابات في مجال المناهج وبحوثها عربيا وعالميا ، فلا يزال هناك تصور شائع مؤداه أن مصطلح «المنهج» «مرداف لمصطلح» الكتاب .

وهناك تصور خاطيء اخر هو ان المنهج عندما يتم تخطيطه وبناؤه يكون الأمر قد وصل إلى نهاية المطاف ، وبالامكان أن يستقر كل من له علاقة بالمنهج ، المعلم والمتعلم وأولياء الأمور وغيرهم ، والحقيقة أن عملية تطوير المناهج هى عملية تالية لبناء المنهج ، أى أن عملية بناء المنهج ليست نهائية ولاتسير طبق النموذج الخطى ، فهى ليست عملية تبدأ من نقطة ما لتنتهى عند نقطة أخرى ، وهكذا فان عملية تطوير المنهج لها اصولها العلمية التى لاينبغى تجاوزها اذا اردنا لمناهجنا تطويرا وتحديثا حقيقيين .

ولكن قبل أن تستغرق فى الحديث عن المبادىء التى يجب الالتزام بها فى عملية تطوير المنهج لابد أن نناقش معا الاجابة عن السؤال الذى يطرحه كثيرون ونلاحظه بشكل مباشر في عيون الكثير من المعلمين والمتعلمين ونجده على السنة الكثير من المتحدثين فى البرامج الاذاعية والتليفزيونية وبين سطور مقالات صحفية تعرض لهذا الأمر ، ان هذا السؤال هو :

لماذا تطوير المناهج ؟ أى ماحاجتنا إلى تطوير المناهج ؟

ان هذا السؤال يحمل معنى اساسيا نود بيانه ، وهو انه اذا كانت المناهج مستقرة فى مدارسنا ولاتوجد شكاوى من جانب المعلمين أو المتعلمين أو أولياء الأمور لماذا العبث بالمناهج ، لماذ نطورها ؟ اتركوها فهى بحالة طيبة وليس فى الامكان أبدع مما كان . . وللاجابة على هذا السؤال المركب نقول :

١ - ان دراستنا لعلم المناهج تكشف لنا عن علاقة قوية بين المناهج المدرسية والفكر التربوى السائد ، ولما كان هذا الفكر او ذاك دائم التغير بحكم حركة التطور العلمي اصبح من الأهمية بمكان ان تستجيب المناهج لكل تغير يعترى الفكر التربوى الذى تستند إليه المناهج الدرسية

٢ – ان الفكر التربوى الذى تؤمن به أجهزة التربية والتعليم فى بلادنا أو حتى فى أى بلد آخر هو محصلة لمتغيرات محلية وقومية وعالمية ، وهى لاتتميز بالثبات والجمود ولكنها متحركة ودائمة التغير ، ومن هنا كان التغير الدائم فى التفاعلات الداخلية للفكر التربوى .

٣ – ان الفكر التربوى السائد ليس وليد الصدفه أو العشوائية ، ولكنه وليد خلفيات تاريخية وجغرافية وفلسفية وسيكولوجية وعلمية وعالمية ، وهذه الخلفيات يستوجب اعادة النظر فى المناهج المدرسية من اجل التطوير بل والمزيد من التطوير.

٤ – ان المنهج عندما يطور فلاينبغى النظر إليه باعتباره مجرد كتاب، ولكن يجب النظر إليه باعتباره عدة عمليات متداخل ومتفاعلة ، فى اطار التصور الصحيح لمكونات المنهج المدرسى وبالتالى فان العمل فى مجال تطوير المناهج يجب ان يكون فى اطار الفهم الكامل لهذا الأمر ، ومن ثم فان عملية تطوير المنهج علمية يفرضها الواقع .

٥ – ان المنهج عندما ينفذ فى بيئات عديدة وفى اطار ثقافات متنوعة ، يتبين ان هناك العديد من المتغيرات التى تؤثر بدرجات متفاوتة فى مدى فعالية المنهج ومن هذه المتغيرات المعلم ونظام الادارة والاشراف الفعلى ونوعية الوسائل التعليمية المتاحة ومدى ممارسة الانشطة المصابحة للمنهج ومدى ملاءمة اساليب التقويم سواء للتلاميذ أو للمنهج .

ان هذه الأمور تجعل من عملية تطوير المناهج عملية لامفر لها وخاصة إذا كانت الدعوة إلى تطوير التعليم واعتباره استثمارا حقيقيا للبشر حقيقية وصادقة .

واذا كان لنا ان نطور أحد المناهج المدرسية أو بعضها فان ذلك يتقرر من خلال التعرف على آراء التلاميذ والمعلمين والموجهين وأولياء الأمور ، وكذا نتائج الامتحانات، وهذا يعنى أن الميدان يعد قوة مؤثرة وضاغطة تفرض نفسها على

مجال تطوير المناهج ، وهناك ايضا الخبراء ، فكثيرا مايرى الخبراء ان المناهج تحتاج إلى تحديث لا فى مضاهاتها فقط ولكن ايضا فى مكوناتها الاخرى ، وفى جميع الاحوال لايكون التطوير غاية لذاته ولكنه يكون تطويرا من أجل الافضل، والذى نعبر عنه عادة فى شكل اهداف جديدة تأخذ بكل مستدث يفرضه الفكر التربوى المتاح .

ومن الأمور التى تعد مؤثرة بشكل واحض مايشعر به التلاميذ من صعوبات أو مشكلات اثناء العام الدراسى ، ويبدو الامر أكثر الحاحا فى امتحانات نهاية العام الدراسى وخاصة فى الشهادات العامة حيث يكون التلاميذ وأولياء الأمور اكثر حساسية من غيرهم واكثر من أى مرحلة دراسية سابقة .

تقويم المنهج وتطويره :

من الامور الهامة فى هذا الشأن ان نميز تقويم المنهج وتطويره ، فالمقصود بتقويم المنهج جمع البيانات والمعلومات والادلة والشواهد التى تكشف فى مجملها عن مدى فعالية المنهج فى بيئات وثقافات متعددة ، وفى اطار اهداف محددة ، وتتم هذه العملية بعدة أساليب سنعرض لها بشىء من التفصيل فيما بعد ، ولكن ما يهمنا فى هذا الشأن هو ان المنهج عندما ينفذ فى الميدان يصبح هذا الميدان هو الحكم الحقيقى عن مدى فعالية المنهج ، وبالتالى فالحاجة ماسة إلى معرفة آراء كل من لهم علاقة بالعمليات التنفيذية للمنهج ، أما تطوير المنهج فهو عملية اصدار القرار العلمى بشأن الموضوع أو المواضع التى يجب أن يقع عليها فعل التطوير ، فقط تكشف عملية التقويم عن خلل او خطأ مافى أى عنصر من عناصر المنهج، بل وربما يكون الخلل هو اكثر من عنصر منها ، وفى هذه الحالة يكون رأى خبير المناهج امرا هاما ، فهو الذى يستطيع أن يرى من خلال دراسة لمدي الاتساق الداخلى بين مكونات المنهج مواضع الخطأ أو نواحى القصور ، وهذا يقرر ما اذا كان احد عناصر المنهج فى حاجة إلى مراجعة أو تطوير أم أن هناك بعض العناصر تحتاج إلى ذلك ، أم أن المنهج كله فى حاجة إلى اعادة بناءه وفى جميع هذه

الحالات يكون التطويـر مستندا إلى القرار العلمى وليس مـجرد وجهة نظر أو رؤية محدودة .

واذا كنا بصدد الحديث عن عمليتى تقويم المنهج وتطويره فلابد أن نتفق على أن عملية التقويم سابقة على علملية التطوير ، كما ان عملية التطوير سابقة فى عملية التقويم التالية ، وهذا يعنى ان العلاقة بـين الاثنين علاقة حلقية ، اى انها لاتنتهى بانتهاء اى عملية منهما .

عمليات المنهج :

يهمنا فى هذا المجال ان نشير إلى ما يسمى بـعمليات المنهج ، فهناك العديد من العمليات يحتاجـها المنهج سواء فى مرحلة التخطيط أو فى مـرحلة البناء او التقويم او التطوير ، فالمنهج له اهداف ومحتوى واستراتيجيات تدريس ووسائل تكنولوجية واشكال عديدة للنشاط واساليب كثيرة للتقويم ، ويطلق على العمل فى كل جانب من هذه الجوانب مصطلح «عملية» والمقصود بذلك ان مجموعة العمليات الصغرى الخاصة بمكونات المنهج تمثل فى مجموعها مـايسمى بعمليات المنهج ، وهى عمليات يجرى بعضـها فى مرحلة التخـطيط ويجرى بعضهـا الآخر فى مرحلة التنـفيذ وفى مرحلة التقويم والتطوير .

ويقصـد بالعمـليات فى هذا الشأن لـيس مجرد اجراءات تـقوم بها معـزوله عن بعضها البعض ، ولكنها تجرى كلها فى شكل تفاعلات بين كافة مكونات المنهج فى كل مرحلـة من المراحل السابقـة ، والامر هنا يعنـى أننا فى حاجة إلى الـنظر إلى عملية تطوير المنهج باعتبارها العملية الـكلية التى ينطوى تحتها العديد من العمليات الفرعيـة ، كما ان العمل عـندما يجرى فى أى عـملية صغرى لابـد أن يجرى مع الاخذ فى الاعتبار ما يحدث فى العمليات الاخرى وما يوجد بين كل العمليات من تفاعلات .

ولعل فكرة العمليات هذه تكشف لنا عـما يجب أن تعتمد عليه محاولات تطوير

المناهج فهى :

١ - مستمرة وليس نهائية .

٢ - شاملة وليست جزئية .

٣ - علمية وليست عفوية .

٤ - انسانية .

٥ - تعتمد على الميدان وترتد إلى الميدان .

والآن لعله قد اصبح واضحا الآن ان حذف جزء من كتاب مدرسى أو اضافة جزء جديد او تقديم أو تأخير جزءاً منه لايعبر عن التطوير فى شىء كما ان ما يجرى تحت شعار حذف التزيد أو الحشو والتكرار لايعبر عن التطوير بأى شكل من الأشكال ، فالتطوير هنا شكلى وليس حقيقى ، ذلك أن ما حديث هو تغيير فى شكل الكتاب ومضمونه، مع ترك العناصر الاخرى للمنهج دون تطوير ، ومن ثم فان الشىء المؤكد ان ماحدث ليس له علاقة بالمعنى العلمى للتطوير والذى سبق عرضه .

المنهج عملية قيادية :

ان المفهوم العلمى لتطير المنهج بكل مايشمله من عمليات سبق شرحها يعنى النظر إلى المنهج كله كعملية مركبة تستهدف قيادة العملية التربوية ، فاذا كانت المدرسة هى وسيلة المجتمع لتربية الابناء ، فان المناهج المدرسية هى وسيلة المدرسة فى هذا الشأن ، ويقصد بالقيادة هنا ان المناهج المدرسية سواء فى مرحلة التخطيط او التنفيذ او التقويم او التطوير انما تعنى اساسا تعليم مفاهيم واتجاهات وقيم ومهارات معينة للتلاميذ فى كل المراحل التعليمية وهذا كله إلى جانب ما تباح لهم انشطة ومواقف تدريس يؤدى رلى تكوين مواطنين قادرين على تحمل مسئولية القيادة مستقبلا ، ومن هنا تكون النظرة إلى المنهج باعتباره عملية قيادية مسألة

فلسفية تتجه مباشرة إلى نوع الفكر التربوى المتاح بكل ابعاده ، وهو ماينعكس مباشرة على علميات المنهج :

والحقيقة ان المتتبع لمحاولات تطوير المناهج إلى عهد قريب يلاظ انها تجرى بعيدا عن المفاهيم العلمية السابقة عرضها ، الا أن التطور فى مجال العلوم التربوية عامة وفى مجال المناهج خاصة يشير إلى الحرص على اعتماد عمليات المنهج على الضبط العلمى ،ومن هنا كانت فكرة نماذج المنهج التي يعتمد عليها فى عمليتى النباء والتطوير للمناهج الدراسية ، وهو الأمر الذى سنعرض له بايجاز فيما يلى :

النظرية والنموذج فى مجال تطوير المناهج :

مفهوم النظرية ومفهوم النموذج من المفاهمي الحديثة نسبيا وغير الشائعة فى ممارساتنا التربوية فى مجال بناء المناهج او تطويرها ، ومن ثم فان دراسة هذين المفهومين يعد أمرا غاية فى الاهمية اذا كان لنا ان نعمل على تهيئة المختصين بعمليات المنهج لوضع هذين المفهومين الرئيسيين وما يرتبط بهما من مفاهيم أخرى موضع الاعتبار فيما يقومون به من اجراءات وعمليات تخطيطية وتنفيذية .

أولا : نظرية المنهج :

يقصد بالنظرية بشكل عام مجموعة مسلمات متناسقة ومترابطة بشكل منطقى ، ويمكن ان تعرف ايضا بأنها مجموعة من البنى أو المفاهيم والتعريفات والمسلمات المترابطة ، وهى تعرض الظاهرة بشكل منظم عن طريق تحديد العلاقات فيما بين المتغيرات بهدف التفسير والتنبؤ بالظاهرة .

ويتفق المفكرون على ان النظرية بوجه عام لها ثلاث وظائف هى الوصف والتفسير والتنبؤ ، ويقصد بالوصف المستوى الاول للنظرية حيث التعريف الدقيق للمصطلحات ، وهو متصل بجميع الحقائق المتصلة بالظاهرة وترتيبها وتصديقها، أما التفسير فهو يستهدف الفهم الافضل للظاهرة وما يوجد بها من علاقات ، وأخيرا التنبؤ وهو يعنى تعميم وقابلية النظرية للتطبيق وتوقيع مايمكن ان يحدث فى المستقبل .

والحقيقة ان التعريف العام للنظرية لاينطبق تماما على مجال المناهج ، ويظهر هذا واضحا فى رؤية المنظرين والمفكرين فى مجال المناهج واختلافهم فى مدى التطابق بين التعريف العام للنظرية ونظرية المنهج ، وهذا الاختلاف يرجع أساسا إلى حداثة مجال المناهج ، وكذلك اختلاف معنى النظرية فى العلوم الطبيعية عنها فى مجال العلوم الاجتماعية .

وبالنظر إلى مظاهر هذا الاختلاف نجد ان زايس ينظر إلى نظرية المنهج باعتبارها مجموعة من التعريفات والمناهج والفروض والرؤى والتصورات العقلية التى ترتبط بعضها بشكل منطقى لتقدم تصورا منظما لظاهرة المنهج من شأنه ان يساعد على التوجيه فى عمليات المنهج .

أما بوشامب فرأى ان نظرية المنهج مجموعة من العبارات المترابطة والتى تشكل فى مجملها تصورا لمعنى المنهج وتوضح طبيعة العلاقات والمسارات التى تحكم عناصره وتكشف عن اتجاه تقويمه وتطويره ، ومن اكثر التعريفات الواردة في هذا الشأن ما اشار إليه كلم من فوى ، وكونزلى ، وريد من أن نظرية المنهج عبارة عن مجموعة من المعايير والقواعد تقدم فى جملتها اساسا للعمل من اجل اتخاذ القرارات المناسبة فبناء المنهج وتقويمه وتطويره ، ومن التعريفات الجيدة فى هذا الشأن ايضا ما اشار إليه جلاتهورن من ان نظرية المنهج عبارة عن مجموعة من المفاهيم التى توجد بينها علاقات منطقية وثيقة ، وتقدم تصورا منظما وعلى درجة كبيرة من الوضوح لظاهرة المنهج .

ويبدو من ذلك ان هناك اتجاهين فى النظر إلى نظرية المنهج ، فبعض المفكرين يؤكدون على انها تهتم بالوصف والتفسير والتنبؤ والبعض الآخر يضيف إلى ذلك كونها معنية بالوظيفة التوجيهية من اجل التطبيق والممارسات الميدانية ، ولقد لوحظ أن هناك من المفكيرن من يميزون نمطين لنظرية المنهج ، فهناك من يرون أن وظيفتها توجيهية وهناك ايضا من يرون ان وظيفتها وصفية ويقصد بالتوجيه ان النظرية تهتم بتقديم التوجيهات التى تفيد المتشغلين فى تخطيط المنهج وتنفيذه ، أما الوصف

فيقصد به ان النظرية تقدم نموذجا للواقــع يعتمد على الفهم والوعى بأبعاده وادراك حقائق المجال الذى تنتمى إليه النظرية .

وإلى جانب هذين الاتجاهين فى نظرية المنهج هناك اتجاه ثالث يتبنى فكرة النظرية الناقدة ، ويعنى به نقد الواقع ومحاولة جذبه إلى مستوى آخر تال يرجوه المفكرون والمنظرون في مجال علم المناهج .

وفى ضوء ذلك يمكن الــقول أن نظرية المنهج يجب أن تمكن كــل من يعمل فى هذا المجال عن فــهم كل ماتتضــمنه ظاهرة المنــهة واحداثها وعمــلياتها وتفــاعلاتها وعلاقاتها .

والسؤال الذى يطرح نفسه دائما فى هذا المجال هو :

من أين نأتى بنظريــة المنهج ؟ ان نظرية المنهج لاتأتى من فراغ ولــكنها تأتى من خلال دراسة الــعديد من المتغــيرات اهمها الفــلسفة التربــوية السائدة أو من الــفكر التربــوى السائد، كما يــرجع فى هذا الشــأن إلى النظم المــعرفية بما فى ذلــك علم الاجتماع وعلم النفس وغيرها من العلوم التى فرضت نفسها حديثا مثل العلوم التى تبحث فى التصورات المستقبلية للعلوم ونظمها التى استقرت منذ سنوات عديدة .

ان الحديث عن فكرة نظرية المنهج على هذا النحو حديث نسبيا ، بل هو احدث من ظهور علــم المناهج ذاته ، فقد عقد مؤتمر سنة ١٩٤٨ تحت عنوان نظرية المنهج فى جامــعة شيكاجــو ، ومن ثم فأن ظــهور مايعرف بــنظرية المنــهج جاء انعــكاسا للمــارسات التعليــمية التى سادت فــى الواقع لزمن طويــل فى اطار سيادة مفــاهيم المنهج التى جاءت معبرة عن حركة الفكر الــتربوى واتجاهاته العديد عبر فترة طويلة من الزمن .

ويهمنا ان نؤكد هنا ان محاولات وضع نظرية للــمنهج مهما كان نوعها وشكلها الا انه يمكن الــقول ان ماتم وضعه لا يرقى إلى مــستوى النظرية ، ومــن ثم يمكن القول أن ما وجد حتــى الآن فى اطار نظرية المنهج ليس اكثــر من مجرد محاولات

لم تبلغ مستوى النظرية الشاملة ، وهذا يـعنى انها لاتزال على المستوى الفلسفى ، وبالتالى فهى فـى مرحلة الجدية ولم تنضج بالقدر الكـافى حتى الآن .ولقد حاول البعـض من الباحثين الـعرب والاجانب تصـنيف ماجاء تحـت عنوان نظرية المـنهج فأشاروا إلى أن نظريات المنهج هى :

١ - نظريات المنهج الموجهه بالبنية .

٢ - نظريات المنهة الموجهة بالعمليات .

٣ - نظريات المنهجة الموجهة بالمحتوى .

٤ - نظريات المنهج الموجهة بالنقد .

٥ - نظريات المنهج الموجهة بالممارسة .

وعلى أية حال فان الارتقاء بمستوى الفكر فـى مجال المناهج إلى مستوى النظرية يتطلـب جهودا بحثية وفـكرية جادة تركز على مـحورين اساسيين اولهـما الدراسة التحليلية للـعوامل الداخلية المؤثرة فى ظاهرة المنهج ذات التأثيـر البالغ فى عمليات التعـليم والتعلـم وثانيهمـا هو رصد وتحليل وتـفسير ظاهـرة تغير المنهـج فى اطار اتجاهات التغير العام الذى يتعرض له المجتمع فى بعديه التاريخى والاجتماعى .

وهكذا يبدو ان فكرة نظرية المنهج لاتزال حديثة ولاتزال فى حاجة إلى التأصيل والتجارب حتى تصل إلى مرحلة الاستقرار والثبات .

ولقد ادى عدم وضوح الرؤية فى مجال النظرية إلى تضارب الكثير من الكتابات حينما تتعرض للنظرية فى المنهج وكذا نموذج المنهج ، وهذا يعنى اننا فى حاجة إلى عرض فكـرة نماذج المنهج لـبيان العلاقـة بين الاثنين، ومن ثـم العوامل التـى تعد مسئولة عن التداخل بين الاثنين .

نموذج المنهج مخطـط يمثل ظاهرة المنهجة او جانب ما او اكثـر منها ، والنموذج ليس صورة فوتوغرافية للواقع ولكنه محاولة لترجمة وتبسيط التعقيدات التى توجد

في المنهج ونقلها إلى شكل ملموس يمكن ادراكه ، ويعرفه البعض بأنه تصور عقلي نابع من النظرية وهو نوع من التشبيه ، يساعد على الفهم الافضل لطبيعة الظاهرة والقوانين او المبادىء التي تحكمها ، ويرى البعض الآخر أن النموذج تمثيل مبسط للواقع المركب ويساعد على الفهم الافضل لهذا الواقع، إذ أنه يوضح نمط العمليات التي تتم عند تخطيط المنهج سواء على المستوى العام أو الخاص، ومن التعريفات الأكثر تحديدا لنموذج المنهج تعريف أوليفا. حيث يعرفه بأنه نمط مخطط يؤدي وظيفته كموجه للعمل التربوي المتصل بالمنهج، وهو يمكن أن يمثل محاولة لحل مشكلة تربوية محددة، ويرى ميلبورن أن مصطلح نموذج المنهج يستخدم كتعبير توضيحي للعلاقات التي تربط بين مفاهيم المنهج المختلفة وهو يستخدم الخطوط السهمية والدوائر التي تربط مكوناته، وهو يؤدي وظيفة محددة في عرض وصف وتفسير الظاهرة التي تسمى ظاهرة المنهج.

كما أن بالدكين واوكيلي، يعرفان نموذج المنهج بأنه تصميم لتخطيط المنهج أو خطة عمل له وظيفة توجيهية وهو يعك مستوى الكمال المنشود مستقبلا في تخطيط المنهج ويقوم على رؤية تربوية محددة ومجموعة من القيم التربوية التي تشتق منها معايير لاختيار النمذج الأمثل لتخطيط المنهج.

ويرى اللقاني أن نموذج المنهج هو حلقة وسط بين نظرية المنهج من ناحية وعمليات تخطيط المنهج وتنفيذه من ناحية أخرى، فهو يمثل وصفا اجرائيا للفكر التربوي أو يقدم تصورا لجرى العمل وتوجيهه، وتتحدد من خلاله العلاقات بين مختلف مقومات المنهج. ولنماذج المنهج انماط عديدة لعل أكثرها شيوعا:

أولا: نموذج الاهداف:

يعد نموذج الاهداف من أكثر النماذج شيوعا في مجال دراسة المنهج وتخطيطه، ولذلك فإن هذا النموذج حظي باهتمام الكثير من الكتابات في مجال المناهج وتطويرها، ومن هذا كان تعدد المصطلحات أو المسميات الدالة عليه هي:

(١) النموذج الغائي باعتباره يتطلب أولا تحديد الغايات قبل اختيار الوسائل.

(٢) النموذج العقلاني، وهو يفترض أن يكون هناك فكرة واضحة من المستقبل وهو تعبير المنهج (آله للتعلم) وهو ايضا حل لمشكلة.

(٣) النموذج التقني، وهو يبدأ بتحديد الاهداف ثم تصميم واختيار التقنيات أو الوسائل لبلوغ تلك الاهداف. وهذا يبدو أن المنهج تقنية في حد ذاته أو تكنولوچيا في حد ذاته باعتباره وسيلة لحل مشكلة، وهو يمثل طريقة لبناء مهام التعليم وتنظيم العلاقات والمواقف من خلال التطبيق الفعال النظامي للمعايير والمبادئ المحددة للعمل

أمثلة لنموذج الأهداف:

يعتبر نموذج تيلر من أشهر نماذج المنهج في أنحاء العالم، وقد قدم هذا النموذج سنة ١٩٤٩ في كتابه «المبادئ الاساسية للمناهج والتعليم»، وقد قال تيلر في مقابلة له سنة ١٩٨٠ أن نموذجه كان محاولة لتخليص افكار السابقين من رواد علم المناهج مثل بوبيت وكارترز وجون ديوي وغيرهم.

وقد اوضح تيلر في كتابه أن التخطيط أو التطوير لاي منهج ينبغي أن يقوم علي اجابة اربعة أسئلة رئيسية هي في جوهرها ترجمة لعملية التخطيط العقلاني للمنهج، وهذه الاسئلة في مجملها تعبر عن المكونات الاساسية لهذا المنهج (الاهداف - الخبرات التربوية - التنظيم - التقويم)، وكل منها يمثل مرحلة أساسية في عملية تخطيط المنهج.

ويعد نموذج هيلد الذي قدمته سنة ١٩٦٢ محاولة لتوضيح وتفسير نموذج تيلر مستخدمة المدخل الاستقرائي الذي تبدأ فيه عملية تخطيط المنهج من الخاص إلى العام، وقد قدمت تابا نموذجا وفقا للآتي: تحديد الحاجات - صياغة الاهداف - اختيار المحتوى - تنظيم المحتوى - اختيار خبرات التعليم - تنظيم خبرات التعليم - تحديد ما يمكن تقويمه والطرق والوسائل اللازمة للقيام بذلك.

وقد حاولت تابا بذلك بيان العلاقة بين الحـاجات ونواحي السلوك المراد تغييرها من ناحية والاهداف من ناحية أخرى، على اعتبار أن تلك الحاجات وذلك السلوك تمثل المصادر التي يتم من خلالهما تحديد أهداف المنـهج والتي يعتمد عليها فيما يلى ذلك من اجراءات أخرى.

وقدم ويلر نموذجه سنة ١٩٦٧ وقد جاء متأثرا بشكل واضح بنموذج تيلر، وهو من النماذج المـثلة للستينات وهو يـضم خمس مراحل أساسية هي تحـديد الغايات والمقاصد والاهـداف ـ أختيار خبرات الـتعليم ـ اختيـار المحتوى ـ تنظيـم وتكامل خبرات التعليم والمحتوى ـ التقويم، ولعـل الاضافة الاساسية التي قدمها ويلر هي التمـييز الواضح بـين الغايات والمـقاصد والاهداف القـابلة للقـياس على المـستوي الصف.

وقد جاء هذا كرد فعل مباشر لاعمال بلوم وزملائه في مجال تصنيف الاهداف وقد ميز ويلر أيضا فـي نموذجه بين اختيار الخبرات التعليمـية واختيار المحتوى وهو امر سبـقته هيلدا تـابا فيه إلا أن ويلر جـعل اختيار المحتـوى تابعا لاختيـار خبرات التعليم، ذلك أن المحتوى لا يتحدد إلا فى ضوء نـوعية الخبرات المختارة للمتعلم، وهناك نماذج أخـرى تبنت فكرة الاهداف مثل نموذج جـولسون سنة ١٦٦٧ م وكير سنة ١٩٦٨ وسوتـو سنة ١٩٦٩، واوليفـا سنة ١٩٨٢، ونمـوذج سلر وميلـر سنة ١٩٨٥.

وعلى الرغم من تعدد وسعة انتشـار نموذج الاهداف إلا أنه وقد وجه إليه النقد في عديد من النواحي أهمها:

(١) انه يقلل من أهـمية أنشطة التعلم حـيث انه لا ينظر إليها إلا بمقـدار ما يتصل منها بالاهداف، وفي هذا اغفال لما قد يأتي من مسافر وحاجات المتعلمين

(٢) تجاهل المعلم والمتعلم في صياغة الاهداف، ذلك انها تضاغ دون أخذ الحاجات والامال الخاصة بالانسان في الاعتبار

(٣) انه لا يعى ما يجري في الواقع أو واقع عمل العلم، فالعلم لا يبدأ عمله بنفس النظام الذي يقدمه النموذج، وهذا يعني انه ذو طبيعة خطية فيحاول تجزئة التعلم وفق سياسة (خطوة خطوة).

(٤) انه لا يسمح للمعلم بالابداع في مواجهة المواقف غير المتوقعة، وفي ضوء ذلك يصبح المعلم والمتعلم مجرد وسائل لبلوغ الاهداف المحددة سلفا، وبذلك يكون مشروع المنهج لاي مشروع انتاجي بكل ما يشمله من علاقات اجتماعية وانتاجية مجرده من النزعة الانسانية.

ثانيا: نموذج العمليات:

يعد نموذج العمليات بديلا عن نموذج الاهداف، وقد اعتمد هذا النموذج على ما وجه من انتقادات إلي نموذج الاهداف، ولذلك فان أصحاب نموذج العمليات يرون أن المخرج الوحيد لمواجهة مشكلات المنهج هو تبني نموذج العمليات. ويعد ستلهوس من أكثر العاملين بهذا النموذج، وهو يرى أن السبيل إلى تحسين التطبيق والممارسة للعملية التعليمية هو اتخاذ عملية التطبيق والممارسة ذاتها منهجا للعمل، ومن هذا فقد رفض ستلهوس نموذج الاهداف في تخطيط المنهج وتطويره

والامر الاساسي في هذا النموذج هو الاجراءات التي يقوم بها المعلم عندما يتعامل مع المحتوى الذي تم اختياره والذي يتضمن مفاهيم وانشطة ومبادئ ومعايير، وهي بدورها تستخدم كمعايير للطرق التي يستخدمها المعلم، وفي الوقت الذي يؤكد فيه ستلهوس على أهمية البني المعرفية بالنسبة لنموذج العمليات يرى أن المعلم ليس المصدر الوحيد لمعايير العملية العملية، فهناك أيضا التفاعل بين المعلم والتلاميذ والتفاعل بين التلاميذ بعضهم البعض، وفيما يتعلق بعلاقة المنهج بالمجتمع ويرى ستلهوس أن مهمة الممارسة تتحد في انها تتيح للتلاميذ قدرا مختارا من الثقافة العامة والتي يطلق عليها رأسمال المجتمع التقنى والعاطفي أو التقاليد العامة للمجتمع، وأهمها من وجهة نظره المعارف والفنون والمهارات واللغات

والتقاليد والقيم، وهو يؤكد على أهمية المحتوي من زوايتين كثقافة وكمعرفة قابلة للنقد، ويلعب المعلم وفقا لهذا النموذج دوراً حاسما كموجه يشد النمو المهني والشخصي، ويؤكد ستنهوس علي أن تطوير المنهج يجب أن يتجه مباشرة إلى تطوير عمل المعلم وان تطوير المنهج يجب أن يساعد المعلم علي تقوية ممارساته العملية عن طريق تطوير الافكار، ويرفض ستلهوس فكرة الاعتماد علي الامتحانات من أجل التقويم، ويؤكد علي أهمية التقويم الذاتي الذي يلعب فيه النقد دورا أساسيا في ضوء المعايير المتأصلة في العمل الذي يقم به المعلم وتلاميذه، كما يرى ستلهوس أن تنفيذ المنهج وفقا لهذا النموذج يتطلب معلومات عن سيكولوجية التعليم ودراسة نمو المتعلم وعلم النفس الاجتماعي وعلم الاجتماع ومنطق المادة والخبرة العملية المتراكمة. ويعترف ستلهوس بأن نموذج العمليات يتطلب من المعلم جهودا كثيرة وهذا يلمس نقطة الضعف الرئيسية في نموذج العمليات، فضلا عن انها نقطة قوة أيضا يتميز بها.

من أكثر نماذج العمليات شهرة أيضا نموذج كيل، وكما وجه النقد لنموذج الاهداف، وجه أيضا إلى نموذج العمليات، واهم اوجه النقد التي وجهت إليه هي:

(١) عدم قدرة المعلمين علي تنفيذ هذا النموذج وخاصة في المجتمعات النامية.

(٢) بدون الاهداف يصبح التخطيط غير ذي أهمية.

ونظرا للنقد الذي وجه إلي هذين الاتجاهين في نماذج المنهج ظهرت بدائل أخرى تركز كلها على فكرة التوفيق من أجل محاولة تلافي العيوب الكامنة في كل من النموذجين، ومن أهم النماذج البديلة التي ظهرت في هذا المجال نموذج نورمان جريفز الذي حاول فيه أن يقدم صيغة يوفق فيها بين نموذجي الاهداف والعمليات عند ستلهوس، فقد قدم نموذجا بدأ بتحديد الغايات العامة للتربية والتعليم والتي في ضوئها يختار المادة العلمية من البحوث والكتب المتخصصة ثم تحديد الاهداف

العامة لـلمادة ثم اختيار المحـتوى وتنظيمه وصـولا إلي مرحلة التقـويم الذي يقدم تغذية راجعة للخطوات السابقة، وقد قدم سـكيلبك نموذجه المعروف بنموذج تحليل الموقف وهو نموذج اعتبر خطوة متقدمة بين نماذج المنهج، وقد اعتبره البعض نموذجا انتقائيا يتضمن بعض ما تشمله نماذج الاهداف والعمليات.

ويرى سكليبك بـأن الحاجة الى تطوير المنهج أو تقويمه تـبدأ عادة من موقف قد يتسع ليشمل مجتمع المدرسة، وقد يضـيق فيقتصر على الموقف المحدد فى الصف الدراسى، ومـن ثم فان هذا المـوقف يكون مـوسع التحـليل وبالـتالى فهـو بداية تخطيط المنهج أو تطويره.

ولعلـنا نلاحظ أن ما ذكـرناه فى هذا المجال عـن النظريـة والنموذج فيـه بعض التداخل، وهذا يرجع الى العلاقة الوثيقة بين الاثنين، ولكنه مع بدايات الأخذ بها الاتجاه الجيد فى مجال بناء المناهج وتطويره اخـتلط الأمر بين البعض بشأن النظرية والنموذج وتـصور البعض الأخر ان الـنموذج هو النظـرية ذاتها، وتصور الـبعض القليل أن النموذج يأتى فى البداية ثم تـتأتى النظرية، هى البداية وأن النموذج هو المرحلة التالية، ومن ثم فان الخلط مرجعه هو عدم وضوح الرؤية للجانبين، ولكنه بعد أن استقرت البـحوث وزادت عمقا واتساعا أصبح المفكـرون فى مجال المناهج أكثر عناية بابراز أبـعاد النظرية أو الفكرة وعلاقتها بالنـموذج، كما زاد الاهتمام فى نفس الوقـت بترجمة النماذج الـى مناهج مدرسية يمـكن تطبيقها، بـل أن البعض أصبح أكثـر حرصا على ذى قبـل على تقديم نماذج يـغلب عليهـا الطابع التطـبيقى والارتباط بالواقـع بكل سلبياته وايجابـياته والمدرك لاتجاهات المستقـبل والتطورات العلمية والتكنولوجية.

ومن الأمور الجديـرة بالاهتمام هنـا هى أننا فى حاجة الـى تبنى نموذج للـمنهج تعتمد عليه مناهجنا تخطيطيا وتـنفيذا وتقويما وتطويرا، ليكون عملنا فى هذا المجال مستندا الى قاعدة علمية تأخذ بالفكر المتطور فى مجال تطوير المناهج، والحقيقة أنه اذا كان لنا أن نخطط ونقوم مناهجنا استنادا الى نموذج ما، فينبغى أن ندرك ان هذا

النموذج أو ذاك ليس نهائيا كما أنه ليس قيدا على فكرنا أو ممارساتنا، ولا ينبغي ثابتا على الدوام، ولكنه يجب أن يخضع للمراجعة والتطوير دائما، ذلك أن النموذج كما علمنا من قبل يعتمد على عوامل كثيرا ما يعتريها التغيير، ومن ثم فان ثبات النموذج يعنى الجمود والتزييف، وهكذا يبدو أننا لازلنا فى مناهجنا سواء فى مستوى التخطيط أو البناء أو التطوير بعيدين كثيرا عن فكرة النماذج التى تعد محاولة للضبط العلمى لكافة عمليات المنهج، وهو أمر أصبح من مسلمات العمل فى مجال المناهج، وبالتالى فان اغفالها أو تناسيها يعد أمرا غاية فى الخطورة كما يعنى مزيدا من التراجع أو التخليف.

أساليب تقليدية فى تطوير المناهج:

لعلنا نلاحظ دائما أن أى نقد يوجه الى نظام التعليم وسياسته مباشرة الى المناهج ثم يأتى بعد ذلك النقد لجزئيات أخرى مثل المبنى المدرسى والنشاط والمعلم والادارة والاشراف الفنى، وهى كلها جزئيات تدور فى فلك المفهوم الواسع للمنهج كما تعرفه، ويشير هذا النقد بما لايدع مجالا للشك ان تطوير المناهج لايزال يجرى دون سند علمي ودون تصور واضح لمعنى التطوير وفلسفته واجراءاته.

ومن أهم أساليب التطور الجارية للمناهج المدرسية على المستوى العربى مايأتى:

(١) اعادة صياغة الأهداف العامة لمجموعة مناهج فى مجال ما، وعلى الرغم من سلامة هذه الخطوة اذا نظرنا اليها من منظور الاجراءات العلمية لعملية التطوير الا انه يكتفي عادة بهذه النقطة دون أن يكون لها صدى على العمليات والاجراءات التالية.

(٢) وضع أهداف اجرائية للمنهج، وهو أمر يعبر عن خطأ فى المفهوم ذاته، فالأهداف الاجرائية أهداف تعليمية خاصة بالموقف التدريسى اليومى، ومن ثم لايجوز اعداد أهداف من هذا النوع لتكون على قمة المنهج المدرسى.

(٣) اعادة النظر فى مضمون الكتاب المدرسى فتحذف اليوم نسبة منه ثم يحدف

جزءا آخر أو نسبة أخرى فيما بعد ليصل مجموع ماحذف ٣٠٪ أو أكثر أو أقل من حجم المادة العلمية. وهنا قد يحذف موضوع أو جزء من موضوع وقد يستبدل موضوع بموضوع آخر أو غير ذلك، وفى هذه الحالة يكون التطوير تطويرا بالحذف أو الاضافة أو التعديل أو البديل وهو فى جميع الأحوال ليس تطويرا بالمعنى الذى سبق تقديمه وانما هو جهد غير مخطط وليس له أى أساس أو رؤية علمية، ولكنه يجرى بدعوى التخفيف عن الأبناء وتحاشيها لاعتراضات وشكاوى أولياء الأمور.

(٤) تدريب المعلمين من خلال دورات تدريبية على عدة مستويات من أجل رفع مستوى المعلم، فتقدم بعض المحاضرات وحلقات المناقشة، وعلى الرغم من أهمية هذا الأمر الا انه لايجرى فى اطار النظرة الكلية لعملية تطوير المنهج، وبالتالى يأتى هذا الجهد جزئيا وغير مرتبط بالنظرة الشاملة لعملية تطوير المنهج.

(٥) اقتراح وسائل تعليمية معينة وتزويد المدارس بها على اعتبار أن هذا من شأنه تطوير عملية التدريس داخل الفصول المدرسية. وعلى الرغم من أهمية هذا الأمر الا انه ايضا يعبر عن نظرة جزئية لا معنى لها الا اذا تمت منظور شامل ومتكامل لعملية تطوير المنهج.

(٦) المناداة بتوفير فرص النشاط بشتى أشكاله وأنواعه فى أثناء تنفيذ المنهج، والحقيقة ان هذا الجانب غائب تماما عن مدارسنا على الرغم من أننا نؤمن به، وعلى الرغم من أن المعلم مدرك لأهميته. ولكن كما نعلم أن غياب فلسفة للمنهج وعدم وضوح فكرة النشاط يؤدى الى غيابها تماما من عمليات المنهج التخطيطية والتنفيذية، ومن هنا فان افتواح مجالات للنشاط فى اطار المنهج هو دعوة للتطوير لاتجد صدى، فضلا عن انه اذا أتيحت الفرص لتطبيق ذلك فلابد ان يكون فى الاطار الشامل السابق بيانه.

(٧) المناداة باضافة مادة أو ادخال جزء من نظم معرفى جديد ليكون ضمن الجدول المدرس، كأن ينادى البعض المنهج عن الأخلاق فى صف دراسى، أو

مناداة، البعض الأخر بتدريس شيء عن الزمن أو البيئة والتلوث البيئى والسكان والتربية السكانية والتربية السياسية أو تنمية الوعى بخطورة المخدرات وغير ذلك، حقيقة ان كل هذا مهم جدا لكنه لابد أن يتم تناوله فى اطار نسق علمى، والمقصود بذلك هو أن تكون البداية عملية مستندة الى أصول علمية وبعد ذلك ليقول الفكر والنموذج كلمته.

(٨) المناداة بتقليد دول أخرى أو الأخذ عنها دون دراسة علمية لمدى صلاحية ما ينادى بالأخذ به، ان ما يخطط من مناهج فى دولة ما ليس الا تغيرا عن هذه الدولة ووليد ظروفها وامكاناتها، ومن ثم فهو لايصلح لنا أو لدولة أخرى، ومن هنا تكون المناداة بهذا من قبيل الأخذ بالشكل دون الجوهر والتشبيه بالأخرين ليقال اننا أخذنا بأسباب التقدم والعصرية دون أن يكون الواقع مهيأ لذلك.

والآن يبدو أننا فى حاجة الى وضع تصور شامل لعملية تقويم المنهج وتطويره، وتجدر الاشارة هنا الى أننا فى هذا الشأن سنأخذ بنموذج يربط بين نموذج الأهداف والعمليات معا، وذلك فى محاولة للأخذ بايجابيات كل من النموذجين، وهو ماتحرص الدولة المتقدمة على الأخذ به عندما كونوا بصدد تطوير مناهجهم.

كيف نطور مناهجنا:

(١) تحتاج مناهجنا بداية الى نظرية أو فكر قد لايصل الى مستوى النظرية ولكن الأمر المؤكد هو أننا يجب أن ننطلق من مجموعة أساسيات أو مبادىء، والبداية هنا تكمن فى الاجابة عن سؤال رئيسى هو:

* لماذا نعلم الأبناء؟ وماذا نعلمهم؟ وكيف نعلمهم؟

ان السؤال الذى يبدأ بلماذا هو فى الحقيقة يراد به الكشف من رؤية المسئولين عن عملية التربية فى بلادنا للأبناء فى المستقبل القريب والبعيد، وهذا يكون الفكر موجها لتحديد الأهداف العامة للتربية وهو أمر مفيد أيضا فى تحديد ماذا نعلم وكيف نعلم فى المراحل التالية.

(٢) ان النظرية أو الـفكر هو المصدر الذى تشتق منه الأهداف العامة لـلتربية، ومنه يمكن الوصول الى مضمون عملية التـربية، وهنا يكون المضمون وسيلة ضمن وسائل أخرى لـبلوغ الأهداف، ويجب الـتمييز هنـا بين عدة مستويـات للأهداف، ويجب التمييز هنا بين عدة مستويات للأهداف، فهناك أهداف تنتمى الى النظرية أو الفكر، وهناك أهداف تنتمى الى مستوى النموذج، وهناك أهداف تنتمى الى عملية تنفيذ المنهج، وبناء على ذلك فان وضوح الـفكر يعد من الأمور الحيوية التى تعنى نجاحا أو فشلا فى عمليات المنهج.

(٣) تقويم الوضع الـراهن من خلال تحليل الواقـع من منظور المعلم والمـتعلم والموجه والمدير وولى الأمر وكـل من له علاقة بعمليات المنهـج على أى مستوى، وهذا الأمر هو البداية الحقيقية اذا اردنا تطويرا علميا بالمعنى الذى أوضحناه سلفا، ويتم ذلك من خلال:

- تحليل المحتوى.
- الاستبيانات.
- استطلاعات الرأى.
- جلسات الاستماع.
- التقارير الفردية.
- التقارير الجماعية.
- بطاقات الملاحظة.

* وكل هذه الأساليب وغيـرها هى فى الحقيقة يفترض فيهـا ان تقدم معلومات متكاملة مفيدة لاعطاء الصورة الكلية لمدى فعالية المنهج فى الميدان.

وهنا يجب أن نأكد أن المناهج القديمة لا ينبـغى الغائها لمجرد أنها قديمة، فالقديم قد يضم بين طياته ايجابيات قدمهـا من سبقونا فى هذا المجال، ومكن ثم لابد من

دراسة الواقع للاستفادة مما قد قد يوجد من نواحي قوة.

(٤) اجراء دراسات قطاعية مسحية تشمل قطاعات مختلفة من التلاميذ (بنين وبنات) ومن البيئات ومن الثقافات وذلك للكشف عن العوامل والمتغيرات والضغوط التى من شأنها التأثير بدرجات مفتاوتة فى مستويات فعالية المنهج.

(٥) التعرف على أراء الخبراء، ويقصد بذلك خبراء المناهج وخبراء الميدان، للتعرف على أرائهم بشأن مايجرى حاليا والتعرف على درجة الاتساق الداخلى بين جوانب التعلم المتضمنة فى المنهج، ونود أن نؤكد هنا ان مصطلح الخبراء ينطبق على خبراء المادة وخبراء المناهج وطرق التدريس وكذا الموجهين والمعلمين ذوى الخبرة.

(٦) وضع النموذج المناسب لعملية التطوير، وفى هذه المرحلة يجب أن يراعى الآتى:

- النظرة الدقيقة والموضوعية للفكر السائد.
- الدراسة الدقيقة لنتائج عملية التقويم.
- رصد آراء الخبراء فيما يتخذونه من قرارات بشأن الموضع أو المواضع التى يجب أن يفع عليها مراحل التطوير.
- رصد الامكانات المتاحة لتنفيذ المنهج.
- تحديد الكفاءات التى يجب أن يتمكن منها المعلم والموجه من أجل تنفيذ المنهج.
- تحديد المواد التعليمية اللازمة بمختلف أشكالها.
- تحديد أشكال النشاط المطلوب لتنفيذ المنهج.
- تحديد أساليب التقويم المرحلى والنهائى.

- الاستفادة من التغذية الراجعة فى كل مرحلة من مراحل النموذج.

(٧) تحديد أهـداف المنهج، ويلاحظ أن الأهـداف فى هذه المرحلـة هى أهداف وسيطة، ولعلنا هنا ندرك ان أهداف المنهج ليست مجرد شكل دون مضمون، وهى عملية تحتاج الى خبرة سابقة بالعمل فى هذا المجال، كما انها تحتاج الى وقت ليس بالقلـيل، ولكن اذا تم التوصل الـى صياغة علميـة دقيقة للأهداف فان هـذا يعنى عملا علميا فى المراحل التالية.

(٨) تحديـد مضمون المـنهج الـذى يعد انعـكاسا لـلأهداف، ويلاحظ هـنا أن المحتوى ليس مجرد حـقائق معلومات ولكن يجب تناولـه على أساس فهم واضح لمعنى الخبرة المربية ومشتملاتها، اذا ان الاتجـاهات والقيم والتذوق والتقدير وغيرها على درجة كبيرة من الأهمية ولا تقل أهمـيتها عن الحقائق والمعلومات، ويلاحظ هنا أيضا ان محتوى المنهج ليس بالضرورة ان يكون قدرا كبيرا من المادة ولكن لابد أن يكون محدودا بدرجة تتفق مع الأهداف المتوخاه فى المنهج.

(٩) تنظيم المحتوى فى شكل ما، وهذا يعتـمد أساسا على ماورد بشأن التنظيم فى الفـكر والنمـوذج، وقد يكون فى شـكل مشكـلات أو موضوعات أو مـناهج وتعميمات أو شكـل مترابط أو متكامل أو مندمج أو غيـرها، وفى جميع الأحوال يجب أن ندرك ان تنظيم المحتوى ليس من الأمور الشكلية ولكنه يعكس الكثير من الأمور التربوية التى يؤمن بها المفكرون ويجب أن تنتقل الى مستوى خبراء الميدان.

(١٠) اقتراح الوسائل التعـليمية والمواد التعليمية المنـاسبة وهى يجب أن تكون معتمـدة على أهداف المنهج أيضـا، كما يجب ان تكون مـتكاملة مع المادة العـلمية المتضمنة بالمنهج وغيرها من جوانب التعلم.

(١١) اقتراح أشكال النـشاط المناسبة، وقد يكون بعضـها داخل المدرسة، وقد يكون بـعضها الآخر خـارج المدرسة، وفى جـميع الأحوال لابد مـن تحديد أدوار المعلم وأدوار المتعلم وهو أمر يعتمد بداية على موقف الفكر والنموذج من هذا الأمر.

(١٢) تحديد أساليب التقويم المناسبة، سواء أساليب التقويم الذاتى، أو أساليب تقويم المعلم لتلاميذه، وكذا أساليب تقويم المنهج بكل وحداته وموضوعاته.

(١٣) فى هذه المرحلة يكون المنهج المطور قد وصل الى الصورة المبدئية، والحقيقة أن الكثيرين يتصورون أن المنهج فى هذه المرحلة يعد مكتملا ويمكن الدفع به الى الميدان، ولكن مانوكده هنا هو أن المنهج فى هذه المرحلة يكون قد اعتمد على تصورات المنظرين وكذا فيبق العمل فى مرحلة تخطيط المنهج، ومن ثم لايوجد ضمان كاف لنجاح المنهج عندما يدفع به الى الواقع التربوى.

(١٤) اعداد دليل المعلم، وهو دليل يتعترف المعلم من خلاله على النظرية أو الفكر الذى يساند المنهج او الذى اعتمد المنهج عليه، كما يرى المعلم النموذج الذى نبع عن هذا الفكر وكيفية تناول النموذج تنفيذيا، وأخيرا الكتاب المدرسى باعتباره الأساس الذى يعتمد عليه فى تخطيط الخبرات اليومية.

(١٥) التجريب الميدانى، وهو يستهدف عملية الضبط النوعى للمنهج، وهو يبدأ على مجموعات صغيرة ثم عدد محدود من المدارس ثم ينتقل الى مرحلة التجريب الموسع فى بعض المدارس الممثلة للبيئات والثقافات المتعددة، على أن يتبع التجريب فى كل مرحلة بالتغذية الراجعة لتعديل مسار المنهج فى كل جوانبه، وكما يخضع المنهج للتجريب يجب أن يخضع دليل المعلم للتجريب أيضا من أجل التأكيد على شمولية التطوير.

(١٦) الصورة النهائية للمنهج، وهى الصورة الختامية التى نصل اليها فى نهاية التجريب الميدانى، وهى الصورة التى تكون جاهزة للتطبيق أو التعميم، ومع ذلك فلا يمكن تعميم المنهج فى هذه المرحلة، لأن المنهج عندئذ يكون بمثابة ضيف جديد سنقدمه للمعلم وللمتعلم والمناخ المدرسى.

(١٧) التهيئة الفكرية والنفسية، ويقصد بها عقد اللقاء والتدريب للمعلم

والموجه، فيه يتم تدارس المنهج بصورة عادية وبصورة تحليلية للتعرف على فلسفته وأهدافه ومضمونه وكيفية تنظيمه وعلاقة المحتوى بالعناصر أو المكونات الأخرى للمنهج، وعند الاطمئنان الى أن عملية التهيئة الفكرية والنفسية قد تمت على النحو السليم يمكن تعميم المنهج.

(١٨) البدء فى تقويم المنهج من أجل المزيد من التطوير وفق النموذج الدائرى - أو الحلقى فى التقويم والتطوير، أى ان الصورة المطورة للمنهج يجب أن تخضع للتقويم منذ أول يوم يدفع فيه بالمنهج المطور الى الميدان.

** والآن أين دور المعلم من هذا كله؟

ان المعلم لايزال هو حجز الزاوية فى العملية التربوية على الرغم من كل مستخدمات العلم والتكنولوجيا، فهو العامل الحاسم فى مدى نجاح العمل فى العملية التربوية، فهو المنظم للخبرة، وهو الميسر لعملية التعلم وهو الخبير والمجرب والمبادىء، وهو الباحث الميدانى، ان هذه الأمور كلها أدوار أساسية يجب أن يمارسها المعلم والحقيقة ان هذه الأمور كلها ليست تقليدية ولكنها نابعة من الفكر التربوى المعاصر الذى يعطى دورا متميزا للمعلم فى العملية التربوية بكافة أبعادها ومنها عملية تطوير المنهج، بل أن هناك من ينادون بأن المتعلم ذاته، لابد ان يكون له دور فى هذه العملية على أن ما يهمنا فى هذا المجال هو البحث عن دور محدد للمعلم فى العملية الشاملة، ويقصد بها عملية تقويم المنهج وتطويره، ولعلنا نلاحظ أننا نربط دائما بين هاتين العمليتين لأنهما يرتبطان ارتباطا عضويا ولا يمكن الفصل بينهما، ومن هنا فان مايقال فى هذا الشأن هو دور المعلم فى هذه العملية المزدوجة.

دور المعلم فى تقويم المنهج وتطويره:

يعد المعلم أحد الأركان الرئيسية فى العملية التربوية، بل ان نجاحها أو فشلها يتوقف الى حد بعيد على مدى كفاءته، ومن الأمور المستقرة والثابتة عالميا أنه على

الرغم من كل التطورات العلمية والتكنولوجية التى نعيشها الا أن المعلم لازال هو المحور والأساس والسبيل الى نجاح عملية تنفيذ المنهج، فهو العنصر البشرى المدير والمحرك للعمليات التنفيذية، ومن بينها عملية التدريس ذاتها.

ولعلنا استطعنا بذلك أن ندرك ان المعلم له أدوار عديدة غير مجرد كونه ناقلا للمعرفة من كتاب الى عقول التلاميذ، والحقيقة أن مايهمنا فى هذا المجال هو دوره فى عمليتى تقويم وتطوير المنهج.

(١) لما كان المعلم هو جوهر العملية التنفيذية للمنهج، فهو يتعامل مباشرة مع التلاميذ والخبرات المتاحة لهم، ومن خلال ذلك يرى من قرب مدى ملائمة المادة العلمية والخبرات المتاحة، ومدى سهولة أو صعوبة المادة، وقابليتها للقراءة والفهم من جانب التلاميذ، وغير ذلك من الأمور التى يمكن أن تبين منها مدى صلاحية المنهج، وهكذا يبدو ان المعلم هو الذى يرى من قرب مايجرى فى الميدان، وهو القادر على التشخيص، أى معرفة الأسباب الكامنة ازاء هذا العيب أو ذاك، ان التلاميذ فى مرحلة تنفيذ المنهج لايرون أمامهم الا المعلم، وبالتالى فهو الملاذ عندما يواجهون بصعوبات أو مشكلات.

ان المعلم فى هذا المجال يفترض فيه انه القادر على التصرف على مدى ملاءمة المنهج للتلاميذ، ومن ثم يكون هو القادر على بيان علاقة المنهج المخطط بالمنهج المنفذ، ونقصد بذلك هو ماتم تخطيطه حقق ماوضع له من الأهداف أم أن هناك فجوة بين الجانبين.

ان هذه القضية غاية فى الأهمية لأن المنهج المخطط ليس بالضرورة ان يكون هو المنهج المنفذ، وبالتالى فان ماخطط قد يحقق نتائج متباينة. وهذا يتوقف بطبيعة الحال على عوامل كثيرة من بنيها المعلم ومستوى اعداده وثقافته واتجاهه نحو المهنة، كما يتوقف ايضا على الظروف المحيطة والامكانات المتاحة والخبرات السابقة للدارسين والمواد التعليمية المتاحة، وغيرها من العوامل التى من شأنها ان تحدث

فروقا فى مستويات الفعالية.

ومن هنا ظهرت فكرة المنهج المستتر والتى تشير الى خبرات أخرى وجوانب تعلم أخرى يتعلمها الأبناء أثناء تنفيذ المنهج الذى وضعت أهدافه بشكل معين وتكون النتيجة ربما تحقيق الأهداف أو جزء منها الى جانب أهداف أخرى لم تكن فى الحسبان أو لم توضع موضع اعتبار فى مرحلة التخطيط.

هكذا يبدو ان دور المعلم غاية فى الخطورة، ولذلك فهو مطالب بالملاحظة والمناقشة والتسجيل والتساؤل والدراسة واتخاذ قرارات بشأن المنهج الجارى فى الميدان.

(٢) ان مايجمعه المعلم من بيانات ومعلومات فى هذا الشأن هو فى الحقيقة من آهم المصادر اللازمة فى عملية تقويم المنهج، وهى العملية السابقة على تطوير المنهج والتالية له أيضا، وهذه البيانات على قدر موضوعاتها وتكاملها على قدر ماتكون سلامة القرار الذى يطالب به الخبير لتحديد الموضع أو المواضع التى يجب ان يقع عليها فعل التطوير، والمعلم فى هذا الشأن ليس مجرد ملاحظ أو مراقب ولكنه خبير يعمل فى الميدان، وهو مطالب بالتعمق والتحليل والكشف والمراقبة والتأكد ليستطيع أن يرى على سبيل المثال ما اذا كان المنهج يناسب جميع التلاميذ. أم أنه لايناسب البعض ويناسب البعض الآخر، وهل الخبرات الواردة به مناسبة لما يوجد من فروق فردية بين التلاميذ أم لا. وهل يتفق مع ميول التلاميذ الحالية ويساعد على تكوين ميول جديدة أم لا، وهل تتوافر فيه جوانب التعلم الأساسية التى تتفق مع أهداف المنهج أم لا؟ أن هذه الأسئلة وغيرها كثير يحتاج خبير المناهج الى اجابات وافية منها، وهو أمر لايستطيع الخبير أن يقوم به، ولكن المعلم باعتباره الخبير المقيم فى الميدان هو الذى ان يجيب عن هذه الأسئلة وغيرها مما يقدم معلومات واضحة ومحددة عن المنهج.

(٣) يحتاج المعلم فى سبيل جمع البيانات والمعلومات عن المنهج الى اتقان

مهارات اعداد الاستبيانات واستطلاعات الرأى وبطاقات الملاحظة كما لابد أن تتوافر لديه مهارة ادارة المناقشة والتوصل الى استنتاجات، وغير ذلك من المهارات الأساسية التى تجعله فى موقف يستطيع فيه أن يحصل على معلومات وافية من تلاميذه، وتجدر الاشارة هنا الى أن المعلم فى هذا الاطار مطالب بأن يكون باحثا ميدانيا، اذ لابد أن يجرى بحوثا ليست على مستوى البحوث الأكاديمية المتقدمة، ولكنها بحوث ميدانية تستهدف رصد الظواهر وتحليلها، وهو فى هذا الشأن يمارس دورا فى غاية الأهمية لايمكن لغيره ان يقوم به، اذ أن اهم مايميز هذه البحوث انها بحوث تتبعية تكشف عن الايجابيات والسلبيات وفى أثنائها، وهكذا يستطيع ان يكون صورة شاملة وحقيقية عن المنهج فى الميدان.

(٤) ان هذه البحوث والدراسات التى يقوم به المعلم حينما يكون بصدد تنفيذ المنهج يتم التوصل من خلالها الى نتائج، وهذه النتائج فى حاجة الى تسجيل وتحليل، حتى يستطيع المعلم استنباط علاقات تساعده فى التفسير، وهو أمر مفيد لكل من يشارك فى عملية تقويم المنهج وتطويره. وخاصة الخبراء الذين يصدرون القرارات بشأن مايجب تطويره فى كل مرحلة من مراحل العمل.

(٥) ان المعلم يعيش مع تلاميذه داخل الفصل وخارجه وفى أثناء قيامهم بأى نشاط سواء داخل المدرسة أو خارجها، وهو يراهم عن قرب فى أثناء عمليات ومواقف التدريس، وهو مطالب هنا بأن يكون قادرا على رصد مايجرى من تفاعلات بينه وبين تلاميذه وبينهم كجماعة تعمل معا فى مواقف مشتركة، ان هذا الاسلوب على الرغم من حداثته نسبياً الا انه أصبح الأن واسع الانتشار، يستطيع المعلم من خلاله ان يرى مستويات الدافعية ومستويات الاقبال والاحجام عن خبرات المنهج والاستعداد للمشاركة والفاعلية بين التلاميذ، ان هذا كله يحتاجه المعلم والخبير من أجل أن تكون الصورة واضحة تماما، مما يساعد على تبين الأخطاء والثغرات التى يصعب الكشف عنها من خلال آراء سطحية أو مجرد ملاحظات سريعة أو عضوية.

(٦) عندما يصل المعلم الى قرارات بشأن عيوب المنهج الذى يقوم بتنفيذه يجب أن تتاح له الفرص لمناقشة كل شيء مع زملائه من المعلمين والموجهين، وكل المعنيين بأمر المنهج، ففى ذلك فائدة كبيرة، اذ تتاح الفرص للجميع لتوحيد الفكر، ولاشك ان الاتفاق على تصور واضح بين الجميع يعطى القرارات قوة وصدقا قد لايتوافر للرؤية السطحية أو التحليل المبدئى فهو المتعمق.

(٧) عندما يتم تفريغ البيانات التى توصل اليها المعلمون لابد من النظر فى التركيبة الداخلية للمنهج وبحث العلاقة بين الأهداف وكل جوانب التعلم المتضمنة به، وفى هذه الحالة تجرى المناقشة بين المعلمين والخبراء، فيرى المعلم وجهة نظر الخبير ويرى الخبير وجهة نظر المعلم، وهو أمر من شأنه اثراء العمل وتدعيم مايصدر من قرارات خاصة بالتطوير من جانب هذا الفريق الكامل.

(٨) يحتاج الخبير فى أولى مراحل التطوير الى مراجعة الأهداف، وفى هذا الشأن لابد للمعلم من دور يقوم من خلاله بالمناقشة وابداء الرأى، اذ انه يكون من بين الأهداف ماهو دون مستويات التلاميذ وقد يكون هناك أيضا أهداف أعلى من مستوياتهم، وفى الحالتين يستطيع المعلم خبير الميدان ان يقدم الرأى السليم المستند الى الخبره الميدانية.

(٩) يجب أن يشارك المعلم أيضا فى مراحل اختيار المحتوى وتنظيمه واعداد المواد التعليمية والأنشطة، وكذلك كل مايتعلق باستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم، فهو خبير بمثل هذه المسائل من واقع الخبرة والممارسة الميدانية، ولذلك فان رأى المعلم فى هذا الشأن لايمكن أن تقلل من شأنه أو قيمته.

(١٠) عندما يصل المنهج الى صورته المبدئية لابد من عرضه على مجموعات من المعلمين، الذين يشاركون فى جلسات المناقشة والاستماع ويكتبون تقارير فردية وجماعية وغير ذلك من الأساليب التى تكشف فى مجملها عن آرائهم فى المنهج.

(١١) يشترك المعلم فى مرحلة التجريب الميدانى سواء المحدود أو الموسع ويقدم

مقتـرحاته بشأن كل مـايحتاج الى مـراجعة أو تعديل أو حـذف أو اضافة. أى أن مسألة التغذية الراجعة فى هذ المرحلة تعتمد تماما على رؤية المعلم فى هذا الصدد.

(١٢) عندما يأخذ المنهج صورته النهائية يجب أن يشارك المعلم فى عملية التهيئة الفكرية والنفسية لزملائه المعلمين ولكل من يشارك فى عملية تنفيذ المنهج.

من ذلك يبدو أن المعلم هو العامل الأساسى لدور المنهج ومدى نجاحه أو فشله وهذا يؤكد وجهـة النظر الى أوضحناها فـى موضوع تقويم المنهج وتـطويره والتى تشير الى أن المعلم لايـزال هو حجر الزاوية تخطيطا وتطورا ومتـابعة ومن هنا جاء الاهتمام العـالمى ببرامج اعداد المعلمـين ورعايتهم أثناء الخدمة مـن أجل المزيد من الكفاءات ومن أجل مشاركة أكثر فاعلية فى عمليات المنهج.

* وبعد فان صناعة المنهج صناعة متخصـصة لها أصولها العلمية التى يجب أن توضع فى الاعتبار فى كل مراحل العمل.

* ولعله من المفيد في هذا الشأن ان نشير الى ان المنهج المدرسى ومدى كفاءته تعنى خدمة تـعليمية جيدة وخبرات عمـيقة وثرية تساعد على تعـليم أفضل ونواتج تعلم نحن أحوج مانكون اليها فى الوقت الحاضر.

* ان السبيل الـى التقدم ومواكبة العصر ومـعايشته والمشاركة فيه تـتوقف على نوعية المواطن، وهو أمر يعتقد أنه يتوقف الـى حد بعيد على نوعية المناهج المتاحة وما يرتبط بها من نظم الادارة والتوجيه والمناخ المدرسى.

وعلى الله قصد السبيل

الفصل الرابع

المعلم وعمليات المنهج

يتعلم الطالب المعلم فى مراحل إعداده قبل الالتحاق بالمهنة الكثير من النواحى النظرية والعملية والميدانية، فكر وممارسة بقصد اعداده ليكون أهلا لتلك المهنة، كما أن المعلم فى أثناء ممارسته للمهنة تتاح له فرص الالتحاق ببرامج تدريبية عديدة ومتنوعة، وتستهدف تلك الجهود رفع مستوى أدائه فى ممارسة المهنة، ومع ذلك يلاحظ آن المعلم يعمل فى مهنته فى إطار عدد من العوامل ذات التأثير الواضح على مستوى أدائه فى تلك المهنة، ويقدر إدراك تلك العوامل المؤثرة يكون تحديدنا لأدوار المعلم، فإذا قلنا مثلا أن المعلم يعمل وهو متأثر بفكرة انهاء المقرر مع تلاميذه فى فترة زمنية محددة، فإن دوره فى ضوء ذلك ينحصر فى تقديم مادة المقرر وتقسيمها على فترات اسبوعية أو شهرية حتى لايأتى آخر العام الدراسى إلا وقد انتهى من تدريس ما حدد له ولتلاميذه، والواقع هو أن المعلم فى الوقت الحاضر لم يعد متأثرا بعامل واحد مثل ذلك الذى ذكر فى المثال السابق، ولكنه حقيقة أصبح متأثرا بعوامل عديدة، ومن ثم أصبح له عدة أدوار تميزه كصاحب مهنة، ولقد أدت تلك المؤثرات وما صاحبها من أدوار متعددة الى تمتع المعلم بمكانة اجتماعية متميزة لم يكن يستمتع بها خلال القرن التاسع عشر، لدرجة أن إحدى المجلات التربوية بالمملكة المتحدة قد نشرت إعلانا تدعو فيه الخريجين الى الالتحاق بمهنة التدريس، فذكر العديد من الامتيازات وما يقابلها من أدوار يمارسها المعلم، ومما جاء فى ذلك الإعلان: «تعال وقم بالتدريس فى مدرسة... واستمتع مع المعلمين المشاركين فى اتخاذ القرار».

ولعل هذا يشير بصورة واضحة إلى أن المعلم وإن كان يعمل فى ظل عوامل كثيرة توثر فى نوعية أدائه، فلاشك أنه يملك قوة التأثير فى مجرى الأحداث وفيما يصدر من قرارات بشأن العملية التربوية.

وعلى ذلك فاننا سنحاول فى هذا الفصل أن نعرض بشيء من التفصيل مختلف العوامل التى تحيط بالمعلم فى ممارسته للمهنة وتؤثر فى مفاهيمه واتجاهاته وغير ذلك مما تظهر انعكاساته على آدائه فى المهنة، كما سنعرض أدوار المعلم الأكثر تميزا

فى الفصل التالى. على أننا قبل أن نـعرض تلك العوامل نود أن نشير الى أن تلك العومل فى تأثيرها علـى ممارسة المعلم لمهنته تشير الى أنها تؤثر عـلى مسئولياته تجاه تناول المنهج سواء على المستوى التخطـيطى أو التنفيذى، لك أن جهد المعلم الذى يقوم به فى عمـلية التربية هو فى جوهره سعـى لتنفيذ منهج ما بالمـعنى الذى سبق تحديده حيث أن جهده مع تلاميذه داخل الفـصل أو فى فناء المدرسة أو فى جمعية من جمـعيات النشاط أو فـى تخطيط مشـروع أو بحث مشكـلة مايعد من صـميم المنهـج الدراسى، بل ان مايـقوم به من جـهد خارج جدران المدرسـة وفى إحدى مؤسسات المجتمع المحلى يعد أيضا من صميم المنهج، هذا فضلا عن أن ما يستطيع المعلـم تحقيقـه من أهداف مع تلامـيذه ولم يشـر إليها فى المـنهج الرسـمى (وهو مايطلـق عليه مصطلح المـنهج الخفى) يعد أيـضا من صميم المنهـج، وبذلك فإن العوامل الـتى تحيط بالمعـلم وتؤثر فيه ويتـأثر بها تنعكـس آثاره على كافة عـمليات المنهج التـى يشارك فيها المعلـم بغض النظر عن مسـتوى تلك المشاركة ونوعـيتها، وتلك العوامل هى:

أولا: مايحدث من تغيرات فى المناهج الدراسية:

كثيراً ما تتعرض المـناهج الدراسية للتغيير والتبـديل أو الإلغاء والاستبدال، وفى جميع تلك الحالات يكون هناك من المبررات لما يحدث من تغيرات، قد تكون تلك التغيرات مسـتندة الى تطور فى النظرية الـتربوية أو فى الفلسفة الاجـتماعية أو فى نواح متعلقة بطبيعة المعرفة أو بطبيعة عملية التعلم وشروطها، ونظرا لذلك سرعان ماتشكل الـلجان المتخصصة لتـبدأ مراحل التصميم والـتخطيط والبناء للـمنهج من جديد من أجل التوصـل الى صورة جديدة للمنهج تتفق مع مـقتضيات أو مبررات التغيير، وفى هذه الحالة نجد أن المعلم ربما يكـون قد اعتاد على تنفيذ المنهج السابق لعدة سنوات لاحـقة، مما يعنى ان المعلم فـى ظل المنهج الجديد بل وقـبل البدء فى تعميم استخدامه فى المدارس يحتاج إلى دراسـة شاملة له بكل أبعاده، فربما يحتاج المنهج الجديد الى أسلوب جديد فى التدريـس، وقد يتطلب استخدام أجهزة ليست

مألوفة بالنسبة للمعلم، وقد تتطلب نوعاً جديدا من الوسائل التعليمية أو أشكالا جديدة من النشاط المدرسى أو أسلوبا مغايرا للتقويم، أو غير ذلك من الجوانب المتعلقة بالمنهج، وبذلك لايمكن القول أن المعلم يستطيع أن ينفذ المنهج الجديد بكفاءة واقتدار، اذ انه لايملك كفاءات خاصة يتطلبها المنهج الجديد.

وفى أحيان آخرى نجد أن المعلم مطالب بأن يعبر عن رأيه فيما يتعلق بمشكلات تنفيذ المنهج والتى شعر بها فى أثناء تنفيذه، وهو بذلك يشارك فى عملية تطوير المنهج، فآراء المعلمين الممارسين للمهنة، أى أولئك الذين ينفذون مناهج معينة مطالبون أكثر من غيرهم بالكشف عما يوجد بالمناهج من عيوب أو نواحى قصور، والمعلم فى هذا الصدد يمارس كفاءة إصدار القرار المستند الى الأدلة.

ومهما يكن من أمر تطوير المناهج أو تحديثها فأن المعلم يعمل فى اطار دينامى يتسم بالتغيير المستمر، وبالتالى فهو مطالب بأن يكون دائماً عند مستوى ذلك التغيير، ولقد لوحظ أن هناك من البلدان لاتوجد بها مناهج يلتزم بها المعلم مع تلاميذه، ولكن تترك الحرية كاملة للمعلم ليختار من محتوى المادة العلمية ما يتصور انه يناسب تلاميذه، بل وقد يشترك المعلم مع تلاميذه فى تحديد جانب من المحتوى أو عدد من مشكلات أو المشروعات ليقوموا بالتخطيط لدراستها على مدار عام دراسى أو فصل دراسى أو أكثر، وقد يتصور البعض أن ذلك الاتجاه الذى يترك للمعلم الحرية الكاملة للاختيار سواء بصفته الشخصية أو بالاشتراك مع تلاميذه بعد اتجاها مثاليا، ولكن الحقيقة هى أن ذلك الاتجاه يمثل فى الوقت الحاضر محورا لمشكلة أساسية فى ميدان العمل التربوى، ولذلك فهى موضع نقد وتحليل شديدين، وعلى أية حال فإن مايمكن قوله فى هذا الشأن هو أن المعلم يعمل فى إطار منهج دراسى معين سواء فرض عمليه أو شارك فى تخطيطه وبنائه أو انفرد باختيار محتوى معين لمستوى دراسى معين، وتشير حرية الاختيار المتاحة للمعلم إلى أنه لايخطط منهجا ولا يبنى منهجاً وانما يختار محتوى دون ان يخضع ذلك المحتوي الى معايير علمية، وذلك نلمس جدلا كبيرا بين المعلمين أنفسهم حول ما

اذا كان هذا الاتجاه مطلوباً أم لا، وما إذا كان المعلم يملك الكفاءات التى تؤهله لذلك أم لا، ومدى تفضيل اتجاه آخر يشارك المعلمون من خلاله فى عمليات المنهج على المستوى التخطيطى، ولقد قصدنا من معالجة ذلك الاتجاه قدر الضغوط التى تحيط بالمعلم سواء خُطط المنهج له أو شارك فى تخطيطه أو القيت المسألة برمتها وبكافة مسئولياتها على عاتقه.

ثانيا: ما يتوقعه المجتمع:

يتوقع المجتمع من المعلم والمنهج المدرسى أن يحققا آماله وتطلعاته فى أبنائه، فالمجتمع يحتاج الى شخصيات مفكرة قادرة على التجديد والابتكار وتنقية الثقافة مما علق بها من شوائب نتيجة للاحتكاك الثقافى، ويتوقع المجتمع أيضاً أن تسلك تلك الشخصيات سلوكاً مقبولا يتفق مع مفاهيم وقيم المجتمع فى مختلف المجالات، هذا فضلا عن أن المجتمع فى تربيته للأبناء يرمى الى إعدادهم ليكونوا قادرين على الاضطلاع بمسئوليات أدوار مختلفة فى كافة مجالات العمل والإنتاج، وبذلك يبدو أن المعلم يحمل مسئولية إعداد الفرد - أى تربيته - من عدة جوانب، فهناك الجانب الاجتماعى وهناك الجانب الثقافى، وهناك أيضاً الجوانب المهنية والصحية والجسمية والنفسية، وعلى الرغم مما يبدو من انفصال بين تلك الجوانب، إلا أن واقع الأمر هو أن المعلم مطالب بتحقيق ذلك كله فى كل فرد وعلى نحو شامل ومتكامل، ومن هنا تبدو صعوبة الموقف، فحينما يرى المجتمع أن تنمية التفكير العلمى يعد هدفاً أساسياً يجب أن تتبناه عملية التربية، نجد أن المنهج يوفر من الخبرات التى تساعد على ذلك، كما نجد أن المعلم يكرس جهده فى سبيل تحقيق هذا الهدف، ومع ذلك فان التركيز على هدف ما أكثر من اللازم قد يؤدى إلى إغفال نواحى أخرى يتوقع المجتمع إنجازها، ولذا فإن المعلم يعتبر فى موقف ليس باليسير، فهو مطالب بإحداث نوع من التوازن بين كافة الجوانب حتى لايطغى جانب على آخر، وبحيث لايلقى جانب إهتماماً كبيراً مما يقلل من نصيب جوانب أخرى من ذلك الاهتمام. ولعلنا نلاحظ أن البعض قد نادى فى فترة ما

بضرورة تخصيص منهج للأخلاق فى مراحل التعليم أو بعضها. وذلك لما لوحظ من بعض السلبيات فى أخلاقيات الأبناء، وهذا يرجع فى واقع الأمر فى أخلاقيات الأبناء، وهذا يرجع فى واقع الأمر الى عامل أساسى هو أن المنهج الدراسى لايزال ينظر إليه على أنه مادة دراسية تلقى وتحفظ على نحو ميكانيكى، بينما الواقع هو أن الخبرة هى قوام المنهج، وبالتالى يصبح الاهتمام بالأخلاقيات متضمنا فى كافة خبرات المنهج مهما كان نوعه ومستواه، هذا فضلا على أن تعلم الأخلاق أو تنميتها لا يأتى سلوكا مضادا لها، اذ أن السلوك الأخلاقى يحتاج الى مواقف يمارس فيها الفرد كل شيء ويجد فيها القدوة والمثل.

ولعل هذا المثال يوضح نموذجاً مما يتطلبه المجتمع ويتوقعه فى سلوك أبنائه، كما يبين ذلك التراكم من المسئوليات والضغوط التى يحملها المعلم، أو التى يجب زن يحملها المعلم حينما يكون بصدد تنفيذ المنهج، وفى كثير من الأحيان يلاحظ ان هناك من المعلمين من لايشعرون بخطورة هذا الأمر، ويتصورون أن مسئولياتهم تنحصر فى تدريس المقرر، ونقل تدريس المقرر ولا نقول تنفيذ المنهج، لأن نقل ما يوجد من حقائق ومعارف من الكتب الى عقول التلاميذ لايمثل إلا طرفا ضئيل القيمة من عملية تنفيذ المنهج، اذ أن له أهدافا يتوقع المجتمع والسلطات التربوية تحقيقها، وهى لاتحقق من خلال تلك العملية الميكانية وحدها، وبذلك يتصورون أن الأمور تسير على أفضل مايرام إذا ما انتهى العام الدراسى على خير - ومن وجهة نظرهم - واستطاع التلاميذ أن يجتازوا حاجز الإمتحان السنوى، ولكن تجدر الاشارة هنا الى أن تلك العملية تمثل إهمالا لتوقعات المجتمع وتمثل قصوراً فى أداء الواجب المهنى، وتمثل فوق هذا وذاك تخليا عن مسئولية لاينبغى التخلى عنها.

ثالثا: متطلبات المؤسسات الإجتماعية:

كما أن المجتمع يتوقع من المعلم أن يساعد تلاميذه على تعلم مفاهيمه واكتساب اتجاهات وقيم آساسية محددة، فإن هناك من المؤسسات الاجتماعية التى تمثل ضغوطا معينه على عملية التربية عامة وعلى مسار عمل المعلم وجهده، حينما

يكون بصدد تنفيذ المنهج، فتلك المؤسسات تحتاج الى خريجين يملكون كفايات معينة ضمانا لقيامهم بـأعباء ومسئوليات تحددها مجالات العمل، وتكـوين تلك الكفايات وتنميتها إلى مستويات عليا من خلال سنوات دراسية قليلة أو بعد انتهاء المتعلم من دراسته في مـرحلة تعليميـة ما، وإنما يتحقق ذلك، أو يـفترض انه يتحقق حـينما يصل المتعـلم إلى مستوى يصبح عنـده أهلا للالتحاق بعمل ما، ولـذلك نجد هناك من مجالات العـمل التى تقبل تشـغيل خريجين من مراحـل ماقبل مرحلة التـعليم العالى، وهـذا يتوقف بطبيعـة الحال على مدى وظيفيـة الكفايات التى تمكـن منها الفرد بعد الانـتهاء من مرحلة تعـليمية معينـة، ونتيجة لذلك يلاحـظ ان هناك من البلدان مايلتحق فيها خريجو المرحلة الـثانوية بأعمال ومهن ربما لاتتاح لكثيرين من خريجى التعليم الجامعى، وهذا يرجع إلـى أن المناهج الدراسية فى المرحلة الثانوية تم تعـديلـها وتطـويرهـا لتـؤدى الى الالتـحاق بـوظائف عـديدة فـى المؤسـسـات الاجتماعية، وقد صاحب ذلك أيضا تعبيرا أدوار المعلم ومسئولياته فى تنفيذ المناهج الدراسية، اذ أن الضغوط التـى تفرضها طبيعة العمل فى تلـك المؤسسات تعنى أن يكون المعلم واعيا بأساليب تعليمها وتنميتها، هذا وقد استجابت برامج إعداد المعلم وتدريبـه قبل الخدمة وفـى أثنائها بـالكفايات الازمة لـلمعلم لـيكون عند مـستوى المسئولـية حينما يتنـاول المناهج على المستـوى التنفيذى، وتزداد صعـوبة هذا الأمر بالنسبة للمعلم فى المجتمعات التى يحـمل فيها مسئولية اختيار المحتوى وفق تصوره الشخصى أو وفق مايتم الاتفاق عليه بينه وبين تلاميذه من مشروعات أو مشكلات معينة، ومصدر تـلك الصعوبة أنه يعمل فى غياب أهداف مـحددة وفى غياب حتى الإطار العام للمنهج الذى يمكن أن ييسر ذلك الأمر على المعلم.

رابعا: توقعات أولياء الأمور:

يبعث أوليـاء الأمور بأبنائهم إلى مـختلف المؤسسات التعـليمية تطلعـاً إلى تربية أبنائهم وفق تصورات معينة. وقد شكلت تلك التصورات نتيجة لعديد من العوامل والمؤثرات منـها أساليب التربـية التى تعرضوا لهـا، وما اكتسبوه من اتجـاهات وقيم

ومفاهيـم، ومنها أيضا أنمـاط الثقافة التـى عايشوها خلال سـنى حياتهم الـسابقة، ومنها أيضا الظروف الاجتماعية وما يرتبط بها من اعتبارات متعلقة بالوظائف والمهن ولوائح الأجـور والمرتبات وغيـر ذلك من الاعتبارات، وبـناء على ذلك فـقد يرى البعض أو يـتوقعون أن تحقق المؤسـسات التربوية فى أبنـائهم مالـم يتوافـر لهم فى حياتهم ، وقد يكون العبض مدفوعاً فى توقعاته ببريق إجتماعى تحظى به مهنة ما، ومن ثم يبدأ ذلك التوقع منذ السنوات الأولى لحياة الطفل داخل جدران المدرسة، ولذا فإن المعلـم في تعامله مع تلامـيذه حينما يكون بـصدد تنفيذ المناهـج المدرسية يكون فى الواقع محـاطاً من كافة النواحى بتوقعات أوليـاء الأمور وتصوراتهم عن أطفالهم فى حياتهـم المستقبلة، ويرتبط بتلك التصورات أيضاً مـسائل عديدة بعضها متعلق بالسلوك الإجـتماعى والأخلاقى ، وبعضها متعلق بالثـقافة العامة وأسلوب التفكيـر ، فضلا عن ارتباطه بمسألـة الإعداد للإلتحاق بمهنة مـا ، ولذلك نرى فى بعض البلدان المتقدمة أن التلميذ تتاح له الفرص لتعرف الكثير عن مختلف الأعمال والمهن وخاصة فى المراحـل التى يكون فيها المتعلم فـى مفترق الطرق ، أى الاتجاه نحو التـخصص فى مجال أو آخـر ، ويكون دور المعلم هـنا هو تلمس اهـتمامات المتعلم وميـوله مما يقتضى أن يكون قريبـاً منه واعياً باهتماماته ومـيوله واتجاهاته ، ومن ثم يشعر المعلم أنه فى مسيس الحاجة للإتصال بأولياء الأمور ليشترك معهم فى مساعدة المتعلـم علـى اتخاذ قرار بشأن مستقبله، ويلاحظ هنا أن تـلك العملية تمثل مسئـولية جسيمـة يحملها المـعلم، وهى لذلك تـقتضى معايـشة طويلة بين المـعلم والمتعلم خلال السنوات الدراسية السابقة على سنة الاختيار وتحديد الاتجاه .

خامسا : المتعلم

يمثل المتعلم ذاته بـعداً هاماً من ضمن الأبعاد الكثيرة التـى تؤثر فى مستوى أداء المعلم فى المهنة، وقد سبق أن تعرضنا بالدراسة للأبعاد النفسية كعامل مؤثر فى بناء لمنهـج وذلك فى الفصـل السادس، ولعلـه قد يتبـين من معالجة ذلـك الجانب أن المتعلم بطبـيعته وخصائصه يمثل أساساً جـوهرياً يستند إليه فى عملـيات المنهج على

المستويين التخطيطى والتنفيذى ، وما يـهمنا فى هذا المجال هو كيف أن المتعلم يعد عاملا مؤثراً فى مجرى العملية التعليمية ، كما أنه يعد عاملا مؤثراً فى أداء المعلم، بمعنى أن المعلم فى أدائه للمهنة يتأثر بطبـيعة المتلعم وخصائصه، فذلك المتعلم جاء من بيـئة ما لها ثـقافة معينـة، كما أنه ربى عـلى نحو أو آخر ، ومـن خلال ذلك اكتسب العديد من المعارف ، وتكونت لديه مفاهيم معينة، قد يكون بعضها صحيحا وبعضها الآخر غير صحيح، كما تكون لديه إطاراً من الاتجاهات والقيم ، بالإضافة إلى عدد مـن العادات والمهـارات وغير ذلك مـن مكونات سـلوكه الاجتـماعى ، ويمكن القول أن المتعلم حينما يأتى إلى المؤسسات التعليمية يحمل معه كل هذا إلى جانب العديد من المشكلات الاقتصادية والإجتمـاعية وربما النفسية أيضا، كما يأتى ويتوقع أن تكـون المدرسة بكل مضامينـها قادرة على الوفاء بحاجـاته والإجابة عن تساؤلات تحيره ومساعدته علي التوصل إلى حلول للمشكلات التى يعانى منها أشد المعاناة، وإذا ماتصورنـا أن كل ذلك يتمثل فى تلميذ واحـد ، فماذا يكون الموقف بالنسبة لعدد من التلاميذ قد يبـلغ الأربعين أو الخمسين فى الفصل الواحد، لاشك أن الموقف يكـون على درجة كبيرة من الـتعقيد والخطورة بـالنسبة للمعـلم ، فهى مطالب بأن يـدرس هذا كله وأن يخطط المواقف التـعليمية التى تفيـد فى ناحية أو أكثر من تلـك النواحى وأن يلاحظ ماذا يفعـل كل تلميذ من تلاميـذه فى أثناء كل موقف تـعليمى ، وكذا مـايجرى من تفاعـلات وما يحدث من استـجابات، إذ أن ذلك كلـه يساعده على فـهم طبيعة كـل فرد وكيف يفكـر وماذا يحتاج إليـه، فقد يخرج المعلم بمفـاهيم أو اتجاهات خاطئة تحتاج إلى تعديل فـى مسارها، وقد يخرج بأن هناك من العادات غير السليمة التـى تحتاج إلى التوجيه، وقد يتوصل إلى هناك سلوكاً يعبر عـن ظاهرة مرضية من نوع ما ، وقد يلمـس خجلاً أو انطواءاً أو عدم قدرة على التكيـف أو المشاركة فى شكل من أشكال العمـل أو النشاط المدرسى ، إن ذلك كله وغيره كثير يحتاج إلى رعاية المعلم وإهتمامه، وهذا من خلال توظيف مضمون المنهج المدرسى ، فبالإضافة إلـى أن ذلك المنهج قد خطط من أجل تحقيق

أهداف معنية استندت فى جانب منها على طبيعة المتعلم وخصائصه، إلا أنه بالرغم من ذلك نجد أن المعلم يكون عليه فى كثير من الأحيان أن يعالج قضية أو مشكلة معينة، أو يقوم بنشاط فى مجال آخر ، أو أن يهتم بجانب ربما لم يتعرض له المنهج الدراسى ، وفى ضوء ذلك يصبح المعلم مهتماً بالمنهج الدراسى الرسمى إلى جانب منهج آخر غير مرئى ، وهذا المنهج بطبيعة الحال لايمكن التوصل إلى أهدافه أو مضمونه من خلال عمليات تخطيطية مثل تلك التى تجرى عادة بالنسبة للمناهج الرسمية .

وفيما يتعلق بالمتعلم أيضاً يلاحظ أنه على كافة المستويات التعليمية يقوم أداء معلميه ، بمعنى أن المعلم وإن كان يعمل فى إطار سلطات إشرافية عديدة، إلا أنه يخضع بصورة مباشرة إلى حكم تلاميذه عليه ، فالمتعلم هو أصلح من يحكم على المعلم، وذلك من خلال عملية المعايشة التى تجرى بين الطرفين طوال عام دراسى، أو أكثر ، ولذلك نجد بحوثاً تهتم بهذا الجانب فتحاول أن ترصد اراء وأحكام التلاميذ على أداء معلميهم ، وواضح أن مثل تلك الآراء والأحكام تكون محصلة للأداء الكلى للمعلم فى أثناء عمليات المنهج التنفيذية .

سادساً : التغير المعرفى

حينما يتم بناء المنهج ويتناوله المعلم بالتنفيذ ، فإن ذلك المنهج يمثل واقع الأسس التى بنى عليها آنذاك، ولكن سرعان ماتطرأ تغيرات عديدة بعضها متعلق بالمعرفة ذاتها وبعضها الآخر متعلق بطبيعة عملية التعلم وشروطها وعوامل تيسيرها، وبالإضافة إلى ذلك هناك أيضاً نتائج التجارب والبحوث العلمية التى تنعكس - أو التى يجب أن تنعكس - آثارها على العملية التعليمية، كما أن التطوير التكنولوجى لم يعد بعيداً عن المجال التربوى ، الأمر الذى ترتب عليه استحداث وسائل عديدة تفرض وجودها فى هذا المجال ، وبناء على ذلك فإن المعلم لايستطيع الانعزال عن تلك التيارات المتجددة على الدوام، إذ أن تلك هى طبيعة العصر التى تفرض نفسها على أساليب تنفيذ المناهج الدراسية، الأمر الذى يقتضى أن يكون المعلم واعياً بكل

مستحدث فى تلك المجالات حتى يستطيع تطوير ذاته علمياً ومهنياً» مما تنعكس آثاره بصورة مباشرة على أدائــه التربوى ، فإذا ماظهر ذاته علمياً ومهنـياً مما تنعكس آثاره بصورة مباشرة على أدائه التربوى ، فإذا ماظـهر على سبيل المثال اتجاهاً جديداً فى تقويم الذات، أى تقويم المعلم لذاته وتقويم المتعلم لذاته، فإن ذلك يقتضى أن يلم المعلم بإبعاد ذلك الاتجـاه فكراً وممارسة حتى يستطيع الإفادة منـه فى تطوير تدريسه وإثرائه ، وكذلك إذا أثبتـت التجربة أن هناك نوعاً من مصادر المـعرفة أو الوسائل التعليمية يمكن استخدامها لتحقـيق مستوى أفضل من التعلم، فإن هذا يفرض على المعلم أيضـاً الدراسة الواعية لطبـعتها وعلاقتها بـالمنهج وأهدافه ومدى صلاحـيتها للاستخدام فى التدريس .

ولقد لوحـظ أن تخرج المعلم فى البـلدان المتقدمة لا يعدو إلا أن يـكون مجرد مرحلة دراسية لـلإعداد الأولى للمهنة، وحينـما يبدأ المعلم فى ممارسة مـهنته يجد أمامه بحـراً زاخراً بالمعرفة والـتجارب والبحوث والـتجديدات التربـوية، حيث أن الهدف الأسـاسى من كل ذلك هو الإمـداد المستمر لـلمعلم بـكل ما يفيده ويـفيد تلاميذ على المستـوى الميدانى، ولذا يتسير له الدرويات التى يطـلع من خلالها على كل جديـد، بل وهناك أيـضاً دوريات يعـرض فيها المـعلمون مـقترحاتـهم بالنـسبة للمناهج الـدراسية وتجاربه التى قاموا بها فى أثـناء تنفيذهـم للمناهج، كـما تتضمن تلك الدوريات منـاقشات للقضايا التربويـة التى تهم المعلم والمتعمـلني، ولذا يمكن القول أن تلك النوعية من المعلمين لا حد لنموها العلمى والمهنى، بل أن كل معلم يسعى بدافع حبه للمهنة ودافع إحساسه بالمسئولية الإجتماعية إلى الاشتراك فى كل نشاط متعلق بمهنته، هذا وهنا أيضاً مراكز خاصة للمعلمين (Teachers Centers) ومراكز مصادر التعلم (Centers of Learning Resources) وهى كل مراكـز تقدم خدمات تعليميـة للمعلم، فهى تتيح له فرص الإطلاع والـتدرب والمناقشة وحضور الدورات التدريبية ودراسة مشروعات المناهج التى لاتزال فى مراحل التجريب، بل ودراسة المناهج التى يقرر المعلم استخدامها فى مستوى دراسى معين .

ولعل هذا كل يشير إلى أن المناهج الدراسية حينما تصل إلى أيدى المعلمين ليست فى الواقع إلا أساساً يعتمد عليه فى العملية التعليمية، ومن ثم يصبح الكتاب المدرسى مجرد أحد مصادر التعلم إلى جانب مصادر أخرى كثيرة يستطيع المعلم توظيفها والإفادة من إمكاناتها من خلال نموه العلمى والمهنى المستمرين، ومن ثم تصبح مسألة التغير المعرفى من المسائل الأساسية التى يجب أن يعنى بها المعلم، وهو أمر يحتاج إلى عناية وإهتمام فى برامج إعداد المعلم، حيث يجب التركيز على بناء اتجاهات إيجابية نحو التعلم المستمر وتجديد الذات وتطويرها الأمر الذى ينعكس على نحو مباشر على مستوى أداء المعلم فى ممارسته للمهنة من ناحية وعلى حصيلة التعلم والأساليب التكنولوجية لايزال هو محرك وقائد العملية التعليمية، وهو لا يستطيع أن يحمل تلك المسئولية دون أن يدرك أبعادها ودون أن يعمل على ترجمة ذلك الإدراك إلى ممارسات وسلوكيات مهنية...

سابعاً: السلطات الإشرافية:

هناك سلطات إشرافية تعمل على نحو متكامل مع المعلم، لتيسير مهمته، وهى فى ذلك الشأن معنية بعديد من المسائل الإدارية والفنية، والتى بدونها لا يستطيع المعلم أن يمارس أدواره بكفاءة عالية، فهناك مدير المدرسة وهناك المشرف الفنى، وهناك رئيس القسم (المدرس الأول)، وإذا نظرنا إلى طبيعة وظاف تلك السلطات الإشرافية نجد أن المدرسة مسئولة عن الناحيتين الإدارية والفنية عند مستوى معين. فمدير المدرسة مسئول عن تنظيم العمل والإشراف عليه إدارياً وفنياً، وكذلك المشرف الفنى نجد أنه مسئول عن تنظيم العمل فى جانبيه الإدارى والفنى على مستوى القسم، والمعلم فى هذه الشبكة المركبة من العلاقات الإدارية والفنية مطالب بإجراءات وأدوار عديدة يقع معظمها فى إطار العمليات المتعلقة بتنفيذ المناهج الدراسية، وهنا يلاحظ أنه عرضه للمساءلة من جانب الأطراف الثلاثة إذا ما أحسوا النيام بأعباء مسئولياتهم نحو المعلم، ذلك أن أطراف تلك السلطات الإشرافية لا يزيدوا عن كونهم رفاق أو رفاق مهنة أتيحت لهم فرص أكتساب

خبرات لم تتح بعد للمعلم وخاصة حديث العهد المهنة، ولذلك فإن من يملكون تلك الخبرات يمثلون قيادة تربوية بالنسبة للمعلم، ومن ثم يفترض أنهم يشغلون تلك المناصب ليكونوا فى مواقع قريبة من المعلم لتوجيهه ومساعدته على التوصل إلى مستوى جيد من الأداء، والواقع أن تلك السلطات تعد عاملا مؤثراً فى مدى كفاءة المعلم فى أدائه المهنى، فكثيراً ما نسمع عن النمط الدكتاتورى أو الديمقراطى أو غيرها من أنماط الإدارة المدرسية، وكثيراً ما نسمع أن هذا الموجه أو ذلك (المدرس الأول) يسلك سلوكاً متشدداً مع المعلمين وخاصة حول مستويات العمل أو الإنجاز فى محتوى المناهج الدراسية أو مستويات تحصيل التلاميذ أو غير ذلك، وهنا نجد أن المعلم فى حاجة ماسة إلى الحوار أو المناقشة الهادئة بينه وبين أطراف السلطة الإشرافية حتى يمكن التوصل إلى اتخاذ قرار سليم بشأن ما يعترضه من مشكلات.

وعلى الرغم من أن بعض البلدان قد اتجهت إلى إلغاء معظم السلطات الإشرافية على المعلم، إلا أنه من الملاحظ أن هناك أعداداً ليست بالقليلة من المعلمين تحبذ توافر سلطات إشرافية على مستوى رفيع من التمكن للتوجيه والإرشاد ولتطوير العمل التربوى.

ثامنا: الإمكانات المتاحة:

يختلف مستوى أداء المعلم فى عمليات المنهج التنفيذية تبعاً لمدى الإمكانات المتاحة فضلا عن أن الفلسفة الكامنة وراء كل منهج تعنى إمكانات معينة، وعلى ذلك فإن الأسلوب التقليدى فى تنفيذ المناهج لا يحتاج أكثر من توافر كتاب مدرسى ومعلم قادر على سرد محتواه من الحقائق والمعارف وبعض القواعد وسبورة طباشيرية، إن مثل تلك الإمكانات تعد كافية لتنفيذ النوعية التقليدية من المناهج ولكن مع ذلك فإن تلك المناهج إذا ما صاحبها إمكانات مادية وخامات وأجهزة ووسائل تعليمية ومصادر تعلم وأنشطة متنوعة، فلاشك أن هذا يساعد على تنفيذ المناهج بصورة أفضل وتحقيق قدر أكبر مما حدد لها من الأهداف، أما إذا استندت

المناهج على فلسفات أكثر تطوراً، فالأمر يحتاج إلى إمكانات وتكاليف أكثر، حيث أن تنفيذها يتطلب عادة القيام بمشروعات بعضها داخل المدرسة وبعضها الآخر خارجها، كما يتطلب استخدام أجهزة مثل السينما والتليفزيون وربما الفيديو والآلات التعليمية والحاسبات الألكترونية، كما أنها تعتمد على مدى التعاون بين المدرسة والمؤسسات الاجتماعية الأخرى التى يتطلب عمل التلاميذ ونشاطهم التعامل معها، ولا يعنى امتلاك كل تلك الإمكانات أو بعضها أن المناهج أصبحت متطورة، فقد توجد تلك الامكانات فى مدارس إحدى الدول ومع ذلك يدور المنهج فى فلك تقليدى، وتصبح المسألة عندئذ مجرد التفاخر بأن المدرسة تملك كل لك بغض النظر عن مدى اتصالها بالمنهج ومدى فعاليتها فى عملياته التنفيذية ومدى جدواها بالنسبة لحصيلة التعلم، ولقد لوحظ فى بعض الأحيان أن ما يعرض من مواد تعليمية من خلال بعض الأجهزة المتطورة لا يزيد عن كونه مجرد ترديد لمحتوى كتاب مدرسى ولكنه على شريط تسجيل أو جهاز تليفزيونى أو جهاز فيديو، الأمر الذى يعد تكراراً لدور المعلم الذى يقوم بعملية الإلقاء، وهنا يصبح الفرق الوحيد هو توافر عنصر الاتصال البشرى المباشر من ناحية وعدم توافره فى الناحية الأخرى، وهذا يدعونا إلى القول أن امتلاك التكنولوجيا وانتشارها على المستوى المدرسى لا يعنى منهجاً متطوراً، فالأمر يتوقف على مدى كفاءة المعلم فى هذا الشأن، وقبل هذا يتوقف على مدى التكامل بينهما وبين المنهج فلسفة وتخطيطاً وبناء، بقدر ما يكون نجاح المعلم فى توظيفها، وبناء على ذلك يمكن القول أن المعلم حينما يكون بصدد تنفيذ المنهج يحتاج إلى إمكانات معينة، وبقدر توافر تلك الإمكانات وبقدر تمكنه من كفايات استخدامها يتحدد مستوى أدائه وبالتالى نوعية عائد التعلم وكمه.

تاسعاً: نظام التقويم القائم:

لما كانت عملية التقويم تمثل بعداً من أبعاد المنهج الدراسى، فلقد أصبح تأثيره واضحاً على مسار جهود المعلم فى سبيل تنفيذه، إذ أن طبيعة تلك العملية

وأساليبها تشكل أدوار كل من المعلم والمتعلم، وهذه العملية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بكافة عناصر المنهج الأخرى، فإذا كان المنهج يتبنى أهدافاً تعنى فى أساسها بالمادة العلمية ومدى التمكن منها، يصبح الكتاب المدرسى هو قوام العملية التعليمية، وتصبح عملية التدريس التقينية هى الأسلوب الوحيد أو القالب الذى يعتمد عليه المعلم، وهنا يصبح دور المتعلم استيعاب تلك المعارف استعداداً لاستدعاء بعضها وكتابته فى ورقة الأمتحان، وإذا كان المنهج يستهدف إلى جانب التمكن من المعارف تعلم مهارات من نوع ما سنجد أن نوعية المحتوى وأسلوب التقويم سيختلفان عن الحالة الأولى، كما أن المعلم سيجد نفسه مضطراً إلى استخدام أساليب تدريسية مغايرة، ونفس الأمر ينطبق إذا ما أستهدف المنهج بناء أو تطوير نواحى وجدانية معينة، وبناء على ذلك وفى ظل المناهج التقليدية التى لاتزال شائعة فى معظم البلدان العربية يلاحظ أن المعلم يبذل قصارى جهده لزيادة مستوى تحصيل تلاميذه لمحتويات الكتاب المدرسى، ذلك أن عملية التقويم تتبلور فى شكل ورقة امتحانية فى آخر العام ويكون على المتعلم الإجابة عن أسئلتها لكى يفصح عما استطاع تحصيله، وهنا لا يشعر المعلم أن هناك حاجة إلى نشاط مدرسى، قلما يشعر أيضاً بحاجته إلى وسيلة تعليمية ما فى أثناء عملية التدريس، وإذا ما شعر بحاجته إليها فيكون ذلك فى الغالب تأكيداً على الحفظ والاستيعاب لما تم تقديمه إلى التلاميذ، ولذلك نرى أن هناك من ينادون بأن عملية تطوير المناهج الدراسية تبدأ أو تعتمد عل تطوير أسلوب التقويم، فإذا ما أدرك المعلم أن هناك امتحانات من نوع مغاير، وأن هناك أساليب أخرى سيتم استخدامها لتقويم مدى تعلم تلاميذه، فالشىء المؤكد هو أنه سيسعى جاهداً إلى تطوير ادآئه فى التدريس، واستخدام طرق وأنشطة ووسائل تسعى فى مجموعها إلى بناء الفرد ومساعدته على الاستعداد لعملية التقويم بأساليبها المغايرة. والواقع هو أن تلك الدعوة لا تشير فقط إلى أن عملية التطوير أساليب التقويم يرتبط بها تطوير المنهج. الأمر الذى تمتد آث ء ،تد إلى تطوير أنماط الإدارة المدرسية وأساليب الإشراف الفنى، وربما أيضا نظام المصو

المدرسية ونوع العلاقات والتفاعلات بين كل المعنيين بأمر عملية التربية.

ولقد لوحظ أن السلطات التربوية فى المملكة المتحدة تصدر منشورات للمعلم يعرف من خلال نوعية الامتحانات التى سيتقدم إليها تلاميذه، وكذا نوعية جوانب التعلم التى ستكون موضع التقويم، بل ويشار عادة فى الامتحانات إلى أن الأسئلة أو بعضها تسعى إلى قياس مهارة ما لدى التلميذ، إذ أنه ليس من الضرورى أن يكون التلميذ قد درس مع معلمه محتوى السؤال من المادة العلمية، ولكنه تعلم تلك المهارة، ومن ثم تكون المهارة هى الهدف وليس المادة العلمية. وتخضع الامتحانات فى بنائها وضبطها لهيئات امتحانية خاصة تتبعها مدارس منطقة أو مناطق معينة، ويستتب ذلك أن تنشر تلك الهيئات المقررات والبدائل التى يجب أن يدرسها التلميذ ويسعى فى تنفيذه للمناهج إلى الوفاء بتلك المتطلبات ومساعدة المتعلم على إكتساب ما تقتضيه الامتحانات من جوانب تعلم مختلفة.

هذه هى العوامل الأساسية التى يتأثر بها أداء المعلم فى عميات تنفيذ المنهج، هذا بالإضافة إلى أن هناك نوعية أخرى من العوامل الشخصية والمتعلقة بالمعلم ذاته مثل اتجاهة نحو المهنة، ومدى تمكنه من كفايات تنفيذ المنهج ومدى إحساسه بالمسئولية الاجتماعية الملقاة على عاتقه، ومدى إدراكه لموقعه من عملية التربية، ولذلك يبدو أن المعلم فى موقف يجب عليه أن يكون واعياً بكل تلك العوامل المؤثرة فى عمله، ولقد كان من نتائج تعدد تلك العوامل وعدم الرضا عن منتج التعلم ظهور اتجاه مساءلة المعلم فى بعض الدول، ويقصد به إجراء نوع من التعاقد مع المعلم بحيث يحتوى على أهداف معينة يجب وصول التلاميذ إليها، ونتيجة لما يحققه المعلم تتم عملية المحاسبة، وقد يترتب على ذلك زيادة فى الأجور أو مكافآت إضافية أو امتيازات خاصة، كما قد يترتب عليها إنهاء عقد العمل فى المهنة. وعلى الرغم من التطرف الواضح فى هذا الاتجاه وميله إلى الناحية أو الأسلوب التجاري إلا أنه يشير فى مجمله إلى مدى تقبل أو عدم تقبل تلك العوامل أو المؤسسات التى يتأثر بها المعلم بعمله، كما أنه يشير إلى أن المعلم

مطالب بدور أكثر فعالية فى تنفيذ المناهج المدرسية وتحقيق الأهداف التى حددت لها، انطلاقاً من الضمير المهنى والميثاق والأخلاقى الذى يجب أن يلتزم به كل مشتغل فى هذا الميدان، ولذا فالمعلم مطالب بأدوار متعددة بعضها متعلق بصورة مباشرة بعمليات المنهج التنفيذية، وبعضها الآخر متعلق بتلك العمليات على نحو غير مباشر، ونسعرض لبعض تلك الأدوار فى الفصل التالى.

ويلاحظ أن الأدوار التى يحمل المعلم مسئوليته تتغير بصفة مستمرة، ويخضع هذا التغير إلى حركة المجتمعات وما تحمله من قوى مؤثرة على عملية التربية، وقد أعتمد برنشتين سنة ١٩٦٧ على فكر دوركايم فى تفسير العلاقة بين نمط المجتمع وحركته من ناحية وأدوار المعلم من ناحية أخرى، فذكر أن المجتمعات فى العصر الحديث بدأت فى التحرك من مرحلة التماسك الميكانيكى تلك المرحلة التى يشارك فيها الأفراد المجتمع فى معتقداته وبالتالى تعزى كل أدواره إلى نظام المعتقدات السائد، وهذا يشير إلى أن أدوار الفرد تابعة لنظام المتعقدات، وليست نابعة من ذات الفرد. ويقصد برنشتين بمرحلة التماسك العضوى، تلك المرحلة التى يتمايز فيها الأفراد، ونتيجة لذلك التمايز وما يتاح من فرص التعلم لكل فرد يتم تعلم الأدوار المختلفة، وفى هذا الحالة لاتعد تلك الأدوار محصلة لنظام المعتقدات بقدر ما تعزى إلى ذات الفرد وما يوجد بين الأفراد من فروق واختلافات. ومن أوضح الأمثلة التى تشير إلى ذلك التحرك تغير نوع العلاقة القائمة بين المعلم والمتعلم من إستنادها إلى تقاليد راسخة تحدّد لكل منهما أدواره إلى نوع مغاير من العلاقات يعتمد فى جوهره على مواجهة كل منهما للآخر فى موقف أو نشاط علمى أو ترويحى معين. وفى هذا الإطار تم التحول عن الصورة التقليدية للمنهج إلى صورة أخرى تتحدد من خلالها محاور عامة فيتناولها المعلم والمتعلم بالدراسة والفحص للإتفاق على مضمون الدراسة وأسلوبها، وتعد تلك المسألة فى غاية الأهمية بالنسبة لأدوار المعلم، فإذا كان هناك تحرك للمتعلم من موقف السلبية إلى موقف المواجهة والمشاركة والإيجابية لتنمية التفكير والكشف عن المبادىء وحل

المشكلات، فإن ذلك يستتبعه تغيير كامل وشامل فى أدوار المعلم، إذ لم يعد دوره محصوراً فى تحقيق مستوى ما من التعليم للجميع، ولم يعد دوره الإجابة عما يعن للمتعلمين من تساؤلات.

وقد قدم برنشتين سنة ١٩٧١ هيكلا متكاملا لأدوار المعلم التى تفرضها حركة المجتمع، ولكنه قد تبين أن الكثير من مكونات ذلك الهيكل تدخل فى باب المثاليات، إذ كشفت الممارسة الميدانية عن فجوة كبيرة بين ما يعد قابلا للتطبيق ومالا يتعدى مستوى النظرية فيما قدمه برنشتين.

وفى سنة ١٩٧٣ عملت اليزابيث ريشاردسون (Richardson) مستشارة لإحدى المدارس التى كانت على وشك التحول إلى مدرسة شاملة، وكانت مهمتها تنحصر فى مساعدة المعلمين على تعرف وتحديد المشكلات التى تواجههم فى أثناء العمل، مثل المشكلات التى واجهتهم حينما قاموا بتنفيذ منهج متكامل ومشكلات استخدام أساليب إشرافية جديدة، والمشكلات التى ترتب على تدخل رؤساء الأقسام (المدرسون الأوائل) فى أعمال المعلمين، وغير ذلك من المشكلات التى تتصل بعمليات المنهج، وقد توصلت ريتشاردسون إلى أن هناك حاجة ماسة إلى تحديد دقيق لأدوار المعلم تحشياً لكثير من تلك المشكلات، ويرتبط بذلك تحديد دقيق أيضاً لأدوار كل من يعمل بالمدرسة حتى لا يحدث التداخل، بل وليكون هناك نوع من وضوح الرؤيا فى العلاقات مما يساعد على مزيد من التعاون فى سبيل تنفيذ المناهج.

وقد قام برنبوم سنة ١٩٧٦ بدراسة نستطيع من خلالها أن نتبين كيف يرى مديروا المدارس أدوار المعلم، فقد أجرى دراسة مسحية ترصد اتجاهات المديرين نحو أدوارهم كما يرها المجتمع البريطانى، وهى القيادة ـ ممثل للمدرسة فى المجتمع ـ كمدير ـ كمعلم ـ كمجدد، وقد أعد إستبياناً لهذا الغرض أجاب عنه ٣١٥ مديراً، وقد أشارت الإجابات بنسبة ٥٧٪ إلى أن المديرين يرون أن دورهم الرئيسى هو جعل المعلمين يقدمون الجديد والمتطور دائماً، كما أشارت الإجابات بنسبة ١٤٪إلى أن المديرين يرون أن دورهم هو مساعدة المعلمين على حل المشكلات المتعلقة بالنظام.

ومن ذلك يتبين أن مدير المدرسة يشاك المعلم فـي كثير من المسئوليات المتعلقة بعمليات تنفيذ المناهج، هذا بالإضافة إلى مسئولية جميع السلطات الإشرافية الأخرى.

ولما كانت العوامل والمؤثرات التى سبق عرضها فى الفصل السابق دائمة التغير بفعل استمرارية حركة المجتمعات وتطورها، فإن أدوار المعلم دائمة التغير أيضاً، أى أن التغير الذى يطرأ على أدوار المعلم والتى تترجم عادة إلى ممارسات ميدانية تعد انعكاسات لحركة المجتمع وتطوره، وهنا يصبح على المعلم أن يضيف إليها من ذاته وأن يجدد وأن يبتكر وأن يبادىء بما يشعر من خلال خبراته أنه يثرى عملية التربية ويحسن ناتج التعلم.

وفى ضوء ما سبق يمكن القول أن المعلم مهنى. وإذا كانت هناك معاهد متخصصة فى إعداده لممارسة هذه المهنة، فإن هناك أيضاً مسئولية ملقاة على عاتقه، وهى تنحصر فى أنه مطالب بدور فى عملية التمهين هذه، بمعنى أنه مطالب بدراسة الفكر التربوى وكل تطور يطرأ عليه وأن يكون متمكناً من كفايات التدريس المختلفة، وهناك إلى جانب ذلك أيضاً التمكين من مختلف أساليب التدريس وكذا أساليب التقويم وخاصة ما يعتمد منها على التقديرات الموضوعية مثل تحليل التفاعل وغيرها مما يأخذ بالإتجاه الكمى، ويؤكد جوردون (Gordon) فى هذا الشأن على أن المعلم لا ينبغى أن يكون مجرد مستقبل نشط للمناهج أو مشروعات المناهج، ولا ينبغى أن يكون مجرد شخص يجيب عن استبيانات أو استطلاعات للرأى، وإنما يجب أن يكون صاحب رأى مستند إلى الدراسة العلمية، وهنا يستطيع أن يشارك بالنقد والتطوير الفعال، ولقد جاء فى تقرير المجلس المدرسى البريطانى سنة ١٩٧٥ أن هناك حاجة ماسة إلى المعلمين ذوى الكفاءة العالية فى أساليب التقويم، وهذا الأمر يشير إلى أن كافة العمليات المتعلقة بالمناهج تعتمد، بل ولا يمكن أن تستغنى عن المعلم، ذلك المعلم الذى يستحق أن يوصف بأنه صاحب مهنة، وهذا لايتيسر للمعلم إذا كان نامياً ومتجدداً ومطلعاً على كل جديد

في الميدان بحيث يكون دائماً عند مستوى المسئولية، وقادراً على المشاركة في تلك العمليات. ولعلنا لا نغالى إذا قلنا أن المتخصص فى المادة وكذا المتخصص فى أحد فروع التربية أو علم النفس لا يستطيع أى منهما أن يعمل منفرداً فى أى عملية من عمليات المناهج، ولكن هذا الأمر يحتاج إلى المعلم الذى وصل إلى مستوى عال من التمكن والوعى بالنظرية التربوية وما يرتبط بها من ممارسات ميدانية، وهذا يؤكد مرة أخرى أن الميدان أو الممارسة العملية هى التى تكشف عن المشكلات الحقيقية، ولا يستطيع أى متخصص ـ غير المتعلم ـ أن يعطى الصورة الحقيقية عن تلك المشكلات، ومن ثم فهو لا ينبغى أن يكون بعيداً عن عمليات التشخيص وأساليب العلاج وما يصاحبها من تجريب ميدانى.

والمعلم أيضاً ليس مجرد مشارك فى عمليات التجديد التربوى، حيث يطلب إليه التنفيذ والمتابعة، ولكنه قبل هذا مبادىء بالتجديد، فهو من خلال اتصاله بتلاميذه وإدارته لعديد من التفاعلات بينه وبينهم يستطيع أن يضع أيديه على مواطن القصور أو النواحى السلبية، ويستطيع فى نفس الوقت أن يضع من التصورات الكفيلة بالعلاج السليم، ووضعها موضع التنفيذ، والمعلم فى ممارسته لهذا الدور يستند إلى ما سبق قوله من أنه صاحب مهنة لها أصولها النظرية وتطبيقاتها الميدانية، ومن ثم فهو يصل إلى المشكلات والسلبيات مستنداً إلى نوح علمية وخبرات ميدانية، كما أنه لا يضع تصوراته للعلاج على نحو عفوى، ولكنه يضعها مستنداً إلى المبادىء والمعايير العلمية.

ولقد لوحظ أن الإتجاه السائد فى هذا الشأن هو تشجيع التجديد التربوى فى المحليات، بل إن الدعوة القائمة الآن فى المملكة المتحدة هى أن التجديد التربوى يجب أن ينبع من العمل المدرسى وإن مشروعات المناهج المتطورة يجب أن تستند على جهد المعلمين فى هذا الشأن، وبالإضافة إلى ذلك فقد لوحظ أيضا أن المشروعات التى قام بها المجلس المدرسى والتى لاتزال فى مرحلة التجريب وعددها ١٥ مشروعا اعتمدت أساسا على جهود المعلمين وأشكال التجديد التربوى

ومظاهره التى استطاعوا التوصل إليها من خلال ممارستهم الميدانية على المستوى المدرسى. وطبيعة الحال يصعب أن يكون المعلم مبادئاً بالتجديد على المستوى المدرسى إلا إذا كانت فلسفة المنهج ونموذجه يسمحان بذلك، وهو الأمر الذى يعنى أن تصبح السلطات التربوية فى موقف أفضل بحيث تعطى هذا الحق للمعلم، إلا أن الأمر لا يقف عند مجرد فلسفة المنهج ونموذجه وموقف السلطات التربوية، ولكنه يعنى أن المعلم ذاته يجب أن يملك القدرة على التجديد والابتكار والمبادأة بهما، فالمسألة تعتمد على مدى كفاءة المعلم واستعداده الشخصى للقيام بأعباء هذا الدور، وهنا نؤكد مرة أخرى أن هذا الأمر يعود إلى نظرة المعلم إلى ذاته كصاحب مهنة له فيها دور، بل ومن واجبه أن تظهر بصماته على كافة عملياتها سواء التخطيطية أو التنفيذية.

والمعلم أيضاً له دور فى عملية **الإدارة المدرسية**، فهو ليس معنياً فقط بتنفيذ منهج ما، ولكنه إلى جانب ذلك مشارك فى العمليات الإدارية ذات الصلة الوثيقة بالمنهج. فالمنهج كما سبق القول ليس مجرد كتاب مدرسى يدرس المعلم محتواه، ولكنه خبرات تحتاج إلى تنظيم كما تحتاج إلى إدارة من جانب المعلم، وهذا الأمر يعنى اتصالا وتنسيقاً وتنظيماً للعلاقات بين المعلم وعملية الإدارة المدرسية. ويرى البعض أن المعلم، بل ورئيس القسم (المدرس الأول) ليس لأى منهما دور فى عملية الإدارة المدرسية، إذ أن المدير هو المعنىّ بذلك دون غيره من العملية التعليمية، بالإضافة إلى أنه يسير فى أتجاه مضاد لحركة المجتمعات، والتى أصبحت الديمقراطية هى الصفة الغالبة عليها. ولما كانت المدرسة إحدى مؤسسات المجتمع كان لزاماً أن يستجيب نمط الإدارة لهذا الإتجاه، بحيث تكون المدرسة فى مجموع ممارساتها مكاناً يمر فيه الجميع بمواقف يومية يمارسون فيها كافة الحقوق ويلتزمون فيها بكافة الواجبات دعماً للديمقراطية فهماً وممارسة وسلوكاً.

ومن أدوار المعلم أيضاً والتى تميزه كصاحب مهنة دوره كباحث، ولانقصد فى هذا المجال أن يكون المعلم باحثاً يجرى تجارب معقدة تحتوى على عدة متغيرات

ومجموعات ضابطة ومجموعات تجريبية، أو يستخدم أساليب إحصائية معقدة للتحقق من الادلة وقياس النتائج وتفسيرها، وإنما نقصد أن يكون المعلم قادراً على التنظير من خلال ما يقوم به من ممارسات، أو أن يفكر بطريقة منطقية ناقدة فى كل ما يقوم به من أنشطة أو أعمال، فمن المفترض أن المعلم لديه من الكفايات اللازمة لعملية ضبط المواقف التعليمية ونقل المعارف وتعليم المهارات أو العادات وتنمية الميول والاتجاهات وغيرها من جوانب التعلم، وبالتالى فهو قادر على ممارسة هذا الدور واذى يعد بحق من أهم الأمور التى يعتمد عليها فى عمليات تطوير المناهج، ولقد وجد أن هناك الكثير من الأخطاء فى عدد من المشروعات المطورة، وقد أرجعت نسبة كبيرة من تلك الأخطاء إلى إغفال دور المعلم فى هذا الشأن وعدم الإعتماد على جهده كباحث فى الميدان.

ويواجه المعلم فى هذا الشأن عدة مشكلات، فلا يوجد فصل مثل الآخر، إذ أن هناك اختلافات فى مستويات الدافعية وقدرات التلاميذ وحالة المعلم ذاتها، ونظام المدرسة، وأسلوب تنظيم الفصل الدراسى وغير ذلك من المتغيرات، ومع ذلك فهو مطالب بالقيام بهذا الدور، بل إن هناك إتجاهاً فى المملكة المتحدة يجعل من المعلم مخططا للمنهج فضلا عن أنه المسئول عن تنفيذه، ولذلك يطالب المعلم دائما بدور أكثر فعالية فى مجال البحث وفق الإطار السابق الإشارة إليه، ولكى يقوم المعلم بهذا الدور يجب أن يكون موضوعياً، ويستطيع المعلم أن يتأكد من مدى الموضوعية بتكرار الملاحظة أو بإشراك زملاء له فى عملية الملاحظة وإصدار حكم موضوعى. ويجب أن يكون المعلم قادراً على نقد ذاته، والواقع هو أن كثيرين يميلون إلى الدفاع عن أدائهم أو النتائج التى يتوصلون إليها، وقلما يرون أو يعترفون بالأخطاء فى ذلك الأداء أو تلك النتائج، وخاصة حينما يوجه النقد من زميل أو زملاء للمعلم.

ويرجع عدم تقبل المعلم للنقد إلى فقدان الثقة بالنفس وعدم الشعور بالأمان فى المهنه. ولعل ذلك يشير إلى أن المعلم فى ممارسته لدوره كباحث فى الميدان يحتاج

إلى مساندة وتوجيه من السلطات التربويـة مع إتاحة الفرص له للتجريب والإبتكار والبحث عن أسباب الظواهر والمشكلات والقيـام بتجريب ما يراه مناسباً للعلاج أو التطوير.

ومن أدوار المعلم أيضاً والتي يمارسها بدرجـات متفاوتة دوره كمشارك في توفير عوامل الضبط لـتنفيذ المنهج. فالمنهج فـي تنفيذه يخضع لعمليـات ضبط على عدة مستويات إشرافية، ومع ذلك فإن دور المعلـم فى هذا الشأن لا يعتبر أقل من حيث المستوى أو الأهـمية عن أدوار المستـويات الإشرافية الأخرى، وتـزداد خطورة هذا الدور فى الدول الـتى تأخذ بالإتجاه الـذى يعتمد على تـرك مسألة اختيـار محتوى المنهج معيـنة، أو محتوى معين إنما يمثل عـدواناً على حرية التلاميذ واهـتماماتهم، وبالتالى يفرض على المعلم ما قد يخـتلف من آرائه وتصوراته وفكرة التربوى الذى يتمكـن منه ويمارس مهنـته من خلاله. وعلـى أية حال فإن الشيء المـؤكد فى هذا الشأن هـو أن المعلم هـو الضمان الأسـاسى والعامـل الفعال فـى توفير الـشروط اللازمة والظروف المنـاسبة لتنفيذ المناهـج المدرسية، ولا يقصد بالضبـط هنا مجرد توفير تلك الشروط أو الظروف فقط ولكن يقصد به أيضاً التأكيد من مسار عمليات المنهج والتى يعنى بها أساساً كصاحب مهـنة لها أصولها، ومن المسائل التى كثيراً ما تثار فى هذا الشأن مسألة العلاقة بين المنهج الواضح والمعلن رسمياً والمنهج الخفى. إذ أن المنهج الـواضح والمعلن يتـميز فى أغلب الأحـوال بالوضوح والتحـديد من حيث أهـدافه ومحتواه والطـرق والوسائل والأنشطـة وأساليب التقـويم، ومن ثم تصحب المشـكلة هى كيفية ضـبط المعلم للعلاقة بـين ذلك المنهج وما يتم تـعليمه وتعلمه ولـم يتضمنه ذلك المنهج، وليس المقـصود هنا بعملية الضبط مجرد السبل، ولكن المـقصود أيضـاً كيفيـة إحداث نوع من الـتوازن حتى لايـطغى جانـب على الآخر، وحتى لا تصبح العـملية التعليمية مجرد جهد ونشـاط يقوم به المتعلم دون إطار مرجعى لأهـداف محددة. ويواجه المعلم فـى هذا الشأن عادة بمشكلـة التنوع والاختلافات بين ميول تلاميذه واهتماماته، ولذلك فإنه إذا ما أتاح الفرص للجميع

للإشتراك فى أنشطة تعليمية وفق تلك الميول والاهتمامات، فهذا يعنى خروجاً على إطار المنهج الرسمى المعلن، وهنا يصعب فى الغالب على المعلم أن يضع من الضوابط الكافية لتكون تلك الميول والاهتمامات مرتبطة بمجال ذلك المنهج، ولعل هذا يشير إلى المعلم فى ممارسته لهذا الدور يجب أن يكون متمكناً من الكفايات اللازمة لذلك، وإن كان هذا الأمر يتطلب اشتراك المعلم فى اتخاذ القرارات المتعلقة بتنفيذ المناهج ويخضع المعلم هنا لضغوط متباينة، فبعضها مصدره المجتمع وبعضها مصدره المتعلم ذاته، أى أنه، يعمل فى كثير من الأحيان بين ما يراه المجتمع والمختصون مناسباً وما يتضح له من اختلافات بين المتعلمين من حيث الخلفيات الثقافة والمفاهيم والاتجاهات والقيم والعادات، وما يلى من تباين فى الاهتمامات.

ومن هنا كان المعلم عرضة للمحاسبة أو المساءلة من جانب المجتمع، ففى ظل هذا الاتجاه يصبح مطالباً بمستويات معينة من التعلم يجب مساعدة تلاميذه على الوصول إليها، وتلك المستويات تحدد له فى أهداف يسعى إليها، ومن ثم يمارس المعلم ضغوطاً على تلاميذه تحقيقاً لتلك المستويات.

والواقع هو أن ذلك الاتجاه يعنى النظر إلى المعلم كما لو كان يمارس صناعة ما، أى أنه يقوم بعملية صناعية تعتمد على خلفية تجارية، وهو الأمر الذى يصعب قبوله فى إطار الفهم الواعى بطبيعة البشر وإمكاناته ودوافعه المختلفة. ومن ثم يمكن القول أن هذا الاتجاه يتطلب مزيداً من الضبط من جانب المعلم فى سبيل تحقيق أهداف ما، وفى نفس الوقت لا يتسق مع طبيعة العملية التربوية وخصائصها، وليس معنى ذلك أنه لاينبغى على المعلم أن يمارس عمليات الضبط، ولكن على العكس من ذلك فهو مطالب بتلك العمليات ولكن فى إطار فهم كامل بأبعاد مهنته ونوع المنهج وفلسفته وأهدافه، بالإضافة إلى إدراكه وتمكنه من كفايات ذلك الضبط.

وفى ضوء تلك الأدوار تصبح عملية إعداد المعلم وتدريبه فى أثناء الخدمة

عملية علمية، فإختيار الطلاب لمعاهد وكليات إعداد المعلمين يجب أن يخضع لمعايير علمية يجب تطبيقها على كل من يستعد لممارسة المهنة، فهناك حد أدنى للمواصفات والشروط التى يجب توافرها لدى الفرد المقبل على الالتحاق بتلك المهنة، ومن ثم فلابد من مقابلات واختبارات للقبول تراعى فيها كافة شروط إعداد مثل تلك الأدوات، أما بالنسبة لبرامج الإعداد ذاتها فيجب مراعاتها بصورة شاملة بدءاً من مستوى فلسفة إعداد المعلم ذاتها والأهداف المرجو تحقيقها من ذلك الإعداد، والمقصود بالمراجعة هنا هو تحديد الأدوار التى سيقوم بها المعلم وتحليلها تحليلا علمياً، ومن ثم تقويم البرامج من حيث المحتوى والطريقة والأساليب التقويمية مستندة إلى فكرة واحدة وهى كيف يتم توظيف البرنامج لتخريج معلم متمكن من الكفايات اللازمة لممارسة تلك الأدوار. ومن القضايا الأساسية أيضاً والمطروحة فى هذا الشأن قضية العلاقة بين المواد الأكاديمية والمواد التربوية ونسبة كل منهما إلى الأخرى وعدد ساعات الدراسة النظرية المخصصة لكل منها. والواقع هو أن هذا الأمر ليس صراعاً أو حواراً حول أفضلية أى من الطرفين على الآخر، ولكن الشيء المؤكد هو أن كليهما مفيد بل وهام للمعلم فى ممارسته للمهنة، ولكن يتبقى شيء واحد هو ماذا يحتاج المعلم من هذا الطرف وذاك وبأى قدر ومن أى نوعين وما علاقة هذا كله بأدواره المهنية والتى سبقت الإشارة إليها؟ إن الإجابة عن تلك التساؤلات يجب أن تتخذ خطًا واضحاً قوامه الدراسة العلمية بحيث يتحدد من خلالها وظيفية كل مادة أو كل محتوى يقع عليه الاختيار، وهذا لا يتوافر له إلا عن طريق المجال التطبيقى، فكل فكر يدرسه الطالب لابد أن يدرك بصورة إجرائية كيفية إستخدامه وتطبيقاته وانعكاساته على كافة نواحى العمل التربوى، وإذا كان البعض يتصور أن دراسته لبعض النظريات فى هذا المجال أو ذاك تعنى تمثله لمبادئها وأسسها وأنه يستطيع آنذاك أن يترجم ذلك كله إلى ممارسات ميدانية، فإن الشيء المؤكد هو أن هذا الأمر يحيط به الشك من كل جانب، ولذلك فإن الدعوة القائمة الآن هى دعم العلاقة بين الفكر والتطبيق، بين النظرية والممارسة،

ولذا تتم مراجعة برامج إعداد المعلمين فى معظم البلدان المتقدمة فى ضوء ما تسفر عنه الدراسات العلمية حول الأدوار التى يقوم بها المعلم. وقد أستحدثت بعض البلدان أساليب متطورة لدراسة تلك البرامج مثل أسلوب الوحدات النموذجية التطبيقية (Modules) والتى يتناول كل منها إحدى الكفايات التى يجب أن يتمكن منها المعلم، وبالتالى يدرس معلم المستقبل عدداً من تلك الوحدات طوال سنوات إعداده، هذا مع عدم إغفال الجوانب التطبيقية للدراسة.

ولعل معالجة مسألة العلاقة بين الفكر والتطبيق تقودنا إلى دراسة مسألة التربية العملية ، وهى فى الواقع تشبه الورشة بالنسبة لمهندس المستقبل وتشبه المعلم والمشرحة بالنسبة لطبيب المستقبل وتشبه المزرعة بالنسبة للزراعيين والشركات والبنوك بالنسبة للتجاريين، وهكذا بالنسبة لكل صاحب مهنة لها أصولها وأسسها العلمية المتفق عليها، ومن ثم فإن الأوضاع الحالية للتربية العملية تعتبر موضع جدل ونقد شديدين، إذ لا يمكن أن نتصور أن فترة أسبوعين أو ثلاثة تكفى لكى تتاح الفرص لكل طالب لملاحظة تطبيقات الفكر التربوى فى الميدان، كما لا تتاح له فرص التدريب الكافية على الأدوار التى يعد لممارستها فيما بعد، هذا فضلا عن أن هناك الكثير من نواحى النقد التى توجه إلى ذلك الأسلوب وخاصة فيما يتعلق بمستوى كفاءة الإشراف على الطلاق وأساليب التدريب وأساليب التقويم المستخدمة، إن كل تلك المسائل تحتاج إلى مراجعة ودراسة علمية فى إطار فلسفة واضحة المعالم بحيث يمكن الإجابة من خلالها عن التساؤل الذى يطرح دائماً وهو: **ماذا نريد من معلم المستقبل؟؟** والإجابة عن هذا التساؤل لا ينبغى أن تكون على درجة من العمومية، وإنما يجب أن تكون محددة فى شكل أدوار وكفايات يتم من خلالها تطوير شامل لكافة جوانب الإعداد، وعندئذ يمكن أن يقرر المختصون أى الجوانب الأكاديمية وأى الجوانب التربوية أجدر بالدراسة، وكذلك الأمر بالنسبة للتربية العملية، حيث سيصبح من السهولة بمكان أن نصل إلى قرارات علمية حول فترة التربية العملية والأدوار التى يجب أن يقوم بها مشرف التربية العملية

والأساليب التى يجب إتباعها فى التوجيه والتقويم.

من ذلك يتضح أن هناك علاقة وطيدة بين أدوار المعلم الممارس للمهنة وبرامج إعداده، فمعلم المستقبل ليس ببعيد عن ميدان العمل ويجب أن يدرب منذ البداية على كيفية الاقتراب منه وكيفية التعامل مع جميع أطرافه وكيفية تطبيق الفكر والنظرية فى ذلك الميدان.

وإذا كان ذلك ينطبق على برامج إعداد المعلم، فهو ينطبق أيضاً على برامج تدريب المعلم فى أثناء ممارسته للعمل فى الميدان، فالمعلم الممارس للمهنة يلمس تغيرات فى كافة العوامل والظروف التى تحكم أدواره، ولذلك كثيراً ما يشعر ـ وكذا سلطات الإشراف التربوى ـ أنه فى حاجة إلى نوع من التجديد فى الفكر والممارسات، ومن ثم تبنى البرامج وتخطط الجداول وتلقى المحاضرات وتعقد جلسات المناقشة، ولكن يبقى الجانب التطبيقى لكل ما يثار من أفكار ونظيرات وتجديدات قيد المعالجة اللفظية وبعيداً عن الممارسة الميدانية، ومن ثم تصبح مسئولية إعداد المعلمين وتدريبم قبل الخدمة وفى أثنائها مسئولية تحمل تبعها كافة المؤسسات التربوية المعنية بقضية إعداد المعلم وتدريبه.

والنقطة الأخيرة التى نود الإشارة إليها فى هذا المجال هى أن المختصين بأمر المعلم لابد أن تتاح لهم فرص الدراسة العلمية الفاحصة لكل أتجاه جديد وكل أسلوب جديد تأخذ به الدول المتقدمة فى تربية المعلم، وإجراء التجارب والبحوث الكافية قبل إتخاذ أى قرار متعلق بهذا الأمر، فإعداد المعلم وتدريبه يستحق كل رعاية وإهتمام إذ أن تخريج معلم كفء قادر على تحقيق الكثير حتى ولو كان المنهج على درجة متواضعة من الجودة وكذلك الأمر إذا لم يعط إعداد المعلم العناية الكافية فهذا الأمر يعنى نتائج متواضعة حتى لو كانت المناهج الدراسية على مستوى علمى ممتاز.

الفصل الخامس

كيفية تقويم المنهج؟

لعله قد تبين مما سبق أنه فى جميع مراحل العمل فى مجال تقويم المناهج وتطويرها تبدو الحاجة الملحة لآراء الخبراء كمصدر أساسى لإصدار القرارات العلمية، وهذا الأمر يعنى الحاجة إلى عديد من الكفايات التى يصعب توافرها لدى خبير واحد، والمقصود بالخبير فى هذا الشأن هو الشخص الذى يملك من الخبرات والكفايات ذات الصلة بإحدى نواحى المنهج والتى سبقت معالجتها فى فصول الباب الثالث، فصاحب الفكر التربوى وخبراء المادة والمشتغلون فى مجال علم النفس والاجتماع والإشراف الفنى والمعلمون وأولياء الأمور على صلة مباشرة بنواحى المنهج وعملياته التخطيطية والتنفيذية فضلا عن صلتهم المباشرة أيضاً بعملية تقويمه وتطويره، وقد يبدو للبعض أن عملية تقويم المنهج وتطويره لا تحتاج سوى إلى أحد أو بعض خبراء المادة لإعادة النظر فى محتوى المنهج وإجراء بعض التعديلات حذفا أو إضافة أو تبديلا، وهذا الأمر لا يعدو إلا أن يكون تطويرا شكلياً لا يأخذ من مفهوم التطوير سوى إسمه ومظهره، ذلك أن تلك العملية ليست عملية فردية، وليست عملية شكلية وليست عملية عفوية، ولكنها عملية علمية تعتمد على مدى الكفاءة فى بحث الصلات بين مكونات المنهج وما يجرى بينها من عمليات مركبة، ولذلك فإن هذا الأمر يحتاج إلى معلومات وبيانات وأدلة عن مدى فعالية أى منهج دراسى، وفى ضوء ذلك يصبح من الميسور إتخاذ

القرارات المناسبة، ولذلك فإن هذا الفصل قد خصص لدراسة المصادر التى يرجع إليها فى عملية تقويم المنهج وتطويره، والمقصود بتلك المصادر أولئك المختصين الذين يمكن الاستناد إلى آرائهم وما يقدمونه من ملعومات وبيانات وأدلة حول المناهج الدراسية موضع التقويم والتطوير، كما سنعرض أيضاً فى هذا الفصل لنوعية أولئك المختصين ونوع المعلومات التى يمكن أن يقدمونها ومدى إمكانية الإعتماد عليها فى عليها فى عمليات تقويم المنهج وتطويره، وما نود أن نؤكده فى هذا الشأن أن تلك العلومات التى يتم الحصول عليها من تلك المصادر ليست تقويماً فى حد ذاتها ولكنها تعد بمثابة أحكام أو استجابات لتساؤلات تطرح عليهم بهدف آرائهم التى يستفاد منها فى عملية التقويم والتطوير، وفى ضوء ذلك سنعرض لتلك المصادر فيما يلى بشىء من التفصيل:

أولا: أحكام الخبراء:

يرجع عادة إلى الخبراء لاستقاء المعلومات والآراء حول المناهج الدراسية فى جميع مراحل تخطيطها وبنائها وتقويمها وتطويرها، وفى بعض الأحوال يعتمد على تلك المعلومات والآراء دن غيرها فى عملية التقويم، ويتضح هذا الأمر عادة حينما يكون الأمر متعلق بتقويم المواد التعليمية للمنهج من حيث سلامتها من الناحية العلمية والناحية اللغوية، ومن حيث اتصالها بمجرى الحياة المعاصرة، كما يتضح أيضاً حينما يكون الأمر متعلِق بتحديد الأهداف المرغوب فيها ومدى أهمية الموضوعات أو المحاور المختارة من المادة العلمية ومدى ملاءمة تلك المادة لمرحلة عمرية معينة، هذا ويفضل خبراء التقويم الإعتماد على أحكام الخبراء فى حالتين على وجه الخصوص، الحالة الأولى هى عندما لا يكون هناك فسحة من الوقت للحصول على المعلومات والأدلة من خلال نتائج التطبيق الميدانى، والحالة الثانية هى حينما يصعب تجريب كل ما اقترحه الخبراء فى مرحلة تخطيط المنهج، وهذا يعنى أن الإرتكاز إلى أحكام الخبراء فقط كثيراً ما يكون بسبب عدم كفاية الوقت المتاح للتجريب، كما قد يكون بسبب قلة الإمكانات المادية المتاحة لهذا الغرض،

وفى جميع الاحوال تستخدم أحكام الخبراء كأسس لإتخاذ القرارات بشأن كافة عمليات المنهج، فإذا كانت هناك حاجة إلى معرفة آراء حول وحدات المنهج من حيث أهميتها وارتباط كل منها بالوحدات السابقة والتالية وارتباط كل منها بالحياة خارج المدرسة فهم يستخدمون جداول من نوع خاص يمثلها الشكل التالى:

شكل رقم

عنوان الوحدة	الأهمية	ارتباطها بالوحدات الأخرى	ارتباطها بالحياة خارج المدرسة	ارتباطها بأهداف المنهج
الأولى الثانية الثالثة الرابعة الخامسة السادسة السابعة الثامنة				

ويستخدم الخبراء فى هذا الشأن مقياس متدرج (من صفر إلى ٥) لإعطاء درجات لكل وحدة من وحدات المنهج على تلك المحاور المختارة، وإذا كانت هناك حاجة إلى نعرف آراء الخبراء حول نواحى أكثر تفصيلا فى محتوى المنهج تقدم لهم عادة أسئلة من أمثلتها:

١- إلى أى حد حددت معانى المصطلحات والمفاهيم المتضمنة فى كل وحدة بحيث تساعد التلاميذ على التعلم؟

٢- إلى أى حد تحتوى المادة التعليمية على ما يكفى التلاميذ للإسترشاد به فى

الإجابة عن الأسئلة المتضمنة بالمنهج؟

٣ـ إلى أى حد روعى التكامل فى معالجة الموضوعات التى تحتويها كل وحدة؟

٤ـ إلى أى حد تساعد المادة التعليمية والتوجيهات الواردة فى كتاب المعلم التلميذ على التفكير والاستقصاء والمقارنة بين وجهات النظر المختلفة؟

٥ـ إلى أى حد روعى فى البرنامج التقويمى القدرات العقلية لمختلف مستويات التلاميذ؟

هذا ويجيب الخبراء عادة على استبيانات تفصيلية تتعلق بمختلف نواحى المنهج فالبنسبة للأهداف يجيبون عن أسئلة عديدة ومتنوعة مثل:

هل هناك أهداف للمنهج؟ هل وضعت بصورة تفصيلية تساعد المعلم والمتعلم؟ هل أعدت للمعلم فقط أم للمعلم والمتعلم؟ هل أشتملت الأهداف على نواح وجدانية إلى جانب النواحى المعرفية؟ هل ترتبط الأهداف بالمحتوى؟ أم ترتبط بالتلميذ؟ أم بالإثنين معا؟

كما يجيب عن أسئلة توجه إليهم بشزن مدى قابلية المنهج للإستخدام، ومن أمثلة تلك الأسئلة:

هل تعتقد أن المنهج قابل للإستخدام بسهولة؟ هل يتميز المنهج بالمرونة؟ ما المتطلبات الأساسية الواجب توافرها لدى المعلم قبل استخدام المنهج؟ إذا كانت هناك أجهزة أو وسائل بين تلك المتطلبات فهل يستطيع المعلم والمتعلم استخدامها؟ هل لديك خبرات سابقة عن منهج مشابه طبق فى إطار نظم تعليمية أخرى؟ هل يتيح المنهج فرص المشاركة الإيجابية للمتعلم؟ هل يحتوى المنهج على برنامج تقويمى لكل من المعلم والمتعلم؟ هل هناك ارتباط بين البرنامج التقويمى والأهداف المحددة للمنهج؟

وإذا كانت عملية تقويم المنهج وتطويره تحتاج إلى آراء الخبراء حول الأهداف

والمحتوى وقابلية المنهج للإستخدام فإن هناك نواحى أخرى تحظى بالأهتمام، فهناك أيضا الوسائل التعليمية والبرامج التليفزيونية المصاحبة للمنهج وكذا طرق التدريس ومختلف الأنشطة المدرسية، وهناك أساليب الإشراف وأدلة المعلم وغير ذلك من النواحى ذات الصلة بعمليات المنهج.

على أن الشيء المؤكد فى هذا الشأن والذى تجدر الإشارة إليه هو أنه لا يوجد الخبير المحايد تماماً، ولذلك يرى خبراء المناهج أن عمليات المنهج تحتاج إلى آراء فريق من الخبراء المؤيدين والمعارضين للخط الذى يلتزم به المنهج موضع التقويم، على أن المعنيين بأمر تطوير لا يأخذون عادة إلا بآراء الخبراء الذين يملكون فكراً يتفق مع ذلك الفكر الذى ينطلق منه المعنيون بالمنهج، فعلى سبيل المثال إذا كان هناك منهج مطور فى الرياضيات الحديثة للمرحلة الإبتدائية، فإنه من المطلوب مسح آراء فريق من الخبراء المؤيدين لهذا الخط والمعارضين له حول هذا المنهج، إذ أن القاعدة هى تعرف مختلف وجهات النظر، ولكن حينما يصل خبراء المنهج إلى مرحلة إتخاذ القرار سيعتمدون اعتماداً كبيراً على آراء أولئك الخبراء المؤيدين لهذا الاتجاه فى مناهج الرياضيات وكذلك الحال فى حالة تقويم منهج فى العلوم المتكاملة، فإن خبراء المنهج سيعتمدون فى اتخاذ القرار على آراء أولئك المحكمين الذين يؤمنون بقيمة هذا الاتجاه وجدواه فى تدريس العلوم، وإن كانوا لا يغفلون آراء المعارضين لهذا الاتجاه كلية، ويتم التوصل إلى آراء الخبراء بشأن تطوير المناهج وتقويها من خلال عدة طرق هى:

١ ـ المقابلات الفردية الشفهية (Oral-Individual Responses):

وتعد من أيسر الطرق التى يشيع استخدامها فى هذا الصدد، وذلك عن طريق توجيه عدد من الأسئلة المعدة والمضبوطة من قبل، كما قد تجرى المقابلات الفردية دون إعداد مسبق لأسئلة من هذا النوع، ولكن يعتمد فيها على مناقشة بعض المبادىء العامه التى يعتمد عليها المنهج والميزة الرئيسية التى ينطوى عليها هذا الاسلوب وخاصه حينما يكون من خلال أسئلة معدة مسبقاً هى أنه يتيح الفرصه

لتعرف آراء عديدة ومتنوعة لفريق الخبراء حول أسئلة محددة بشأن المنهج، هذا كما أن المقابلات الحرة دون أسئلة معدة مسبقاً تنطوى على فائدة لا يمكن الإقلال من أهميتها وهى أن هذا الأسلوب يبين للمعنيين بأمر تقويم المنهج وتطويره بعض الأمور والقضايا الهامة والتى لم تكن واردة فى أذهانهم وهم بصدد عملية التخطيط وبناء وحدات المنهج الدراسى ومواده التعليمية.

٢- جلسات الاستماع (Hearing Technique):

ويعتمد هذا الأسلوب على الإعداد الجيد لجلسات تجمع بين الخبراء المعنيين ببناء المنهج وتقويمه وتطويره وممثلى الجهات والهيئات ذات الصلة بالمنهج، وقد يكون بينهم مشتغلون بالأعمال التجارية أو الصناعية أو الخدمات العامة أو غيرها، كما قد تضم تلك الجلسات خبراء فى المادة من بين المشتغلين بالجامعات والقادرين على المشاركة فيما يجرى من مناقشات بإبداء وجهات النظر العلمية التى يمكن أن تساعد على التطوير، ويلاحظ أن هذا الأسلوب يتيح الفرص لتبادل وجهات النظر واستماع كلُ فرد إلى جهات نظر أخرى بشأن مدى صلاحية المنهج للتطبيق وجدواه بالنسبة للمتعلم، وبذلك تصبح تلك الآراء من المصادر الأساسية التى يستطيع الفريق المعنىّ بالمنهج أن يتخذ فى ضوء منها قرارات علمية بشأن المنهج موضع التقويم والتطوير.

٣- الاستجابات الجماعية الشفهيَة (Oral-Group Responses):

ويستخدم هذا الأسلوب عادة حينما يكون الأمر متعلق بمواد تم إعدادها فى المرحلة الأولى مثل قوائم الأهداف والمقررات والتعليمات والوسائل التعليمية والخطط التفصيلية لكيفية تنفيذ المنهج، وعندئذ تنظم اجتماعات دورية لفريق خبراء المنهج وغيرهم من الخبراء الممثلين للجهات والهيئات التى سبقت الإشارة إليها فى البند ثانياً، والهدف الأساسى من تلك الاجتماعات هو النقد البنّاء لكل ما تم إنجازه من المواد أو القوائم، ومن ثم تبدأ عملية المراجعة والتصحيح وفق ما يراه الفريق

المشارك فى تلك الاجتماعات تحاشياً لكثير من العيوب والأخطاء التى يمكن أن تحدث فى المراحل المتقدمة ويصدر عن تلك الاجتماعات عادة تقارير ترسل إلى الهيئات المعنية، وقد يكون بينها اتحادات المعلمين والعمال فضلا عن مراكز البحوث ووزارات التربية وكافة المؤسسات الاجتماعية والسياسية ذات الصلة بالمنهج موضع التقويم والتطوير، ومن خلال ما يجرى من دراسات فى تلك الهيئات والمؤسسات وما يصدر من آراء ووجهات نظر يبدأ خبراء المنهج فى اتخاذ القرار بشأن تنفيذ المنهج أو تعديله أو إخضاعه لمزيد من الدراسة.

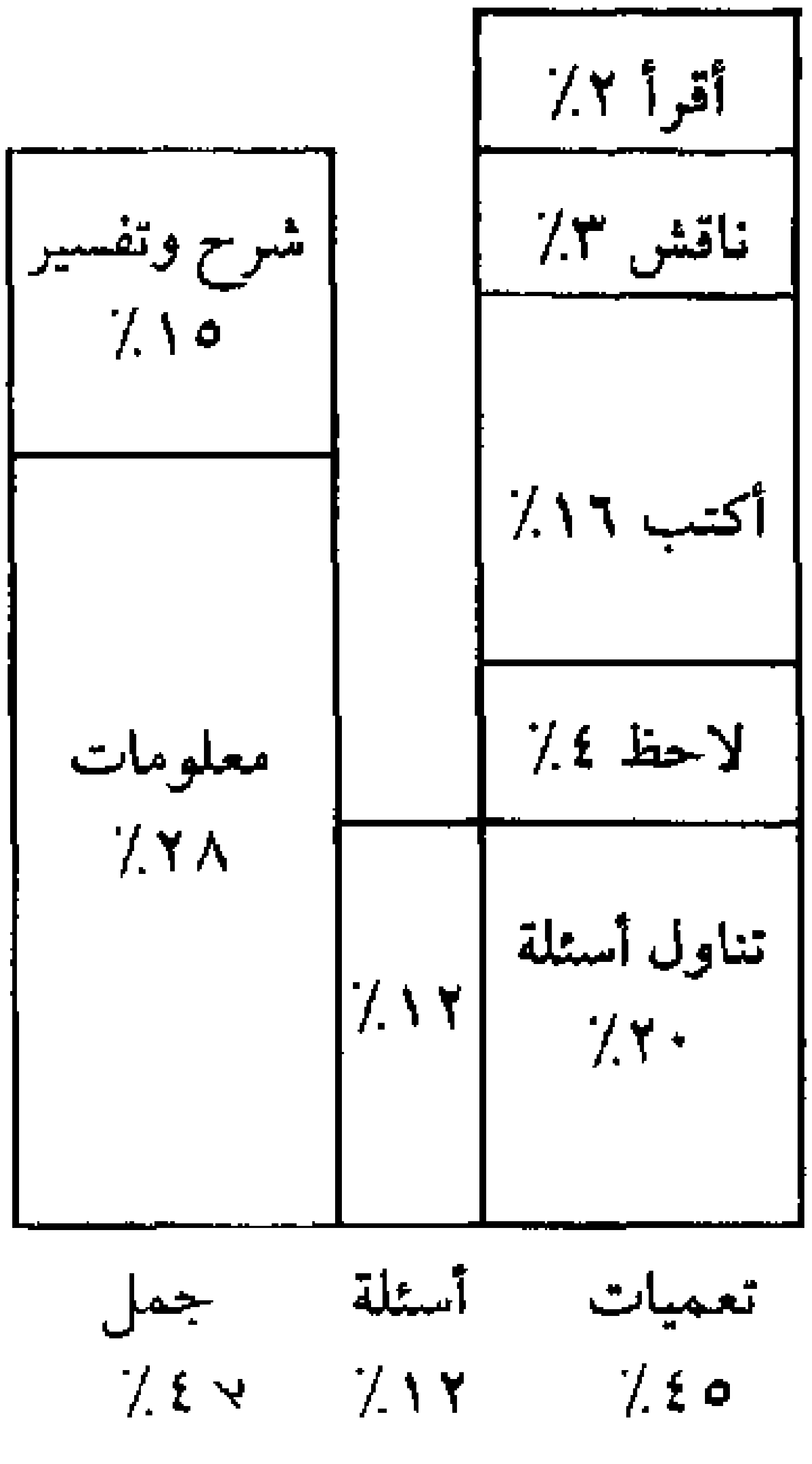
٤ـ التقارير الفردية المكتوبة (Individual Written Responses):

وهى عبارة عن إجابات الخبير عن أسئلة محددة فى صورة إختيار من متعدد (Multiple choice) أو إجابات قصيرة (Short answers) يشملها استبيان يقدم للخبير الذى يجيب عن أسئلة كتابة، ومن مميزات هذا الأسلوب أن الإجابة عن الأسئلة لا تحتاج إلى وقت أو جهد كبير من الخبير، هذا فضلا عن سهولة تلخيص ما يصدر من استجابات عن الخبراء إما بصورة يدوية بسيطة أو عن طريق الحاسبات الالكترونية إذا كان عدد الخبراء كبيراً، هذا وتفضل بعض مراكز بحوث المناهج أسلوب التقارير الفردية الحرة للخبراء غير المعتمدة على الاستبيانات (Responses Unstructured Free) وذلك سعياً وراء المزيد من التفضيلات التى يمكن أن يقدمها الخبراء حول مختلف القضايا والمشكلات المتعلقة بالمنهج سواء سلباً أو إيجاباً.

٥ـ تحليل المحتوى (Gontent Analysis):

وهو أحد الأساليب شائعة الاستخدام فى مراكز بحوث المناهج، وهو يعد أحد الأساليب الموضوعية التى تستخدم فى وصف جانب المواد التعليمية سواء كانت منطوقة أو مكتوبة أو مرئية، وذلك فى صورة كمية، هذا وقد استخدم هذا الأسلوب أيضا فى تحليل محتوى السلوك الحركى فى عديد من المشروعات، وحينما يكون الخبير بصدد إجراء دراسة تحليلية لمحتوى أى مادة تعليمية فهو يبدأ

بتحديد تصنيف تبدأ فى ضوئه عملية التحليل، وقد يكون ذلك فى صورة أقسام لجمل المادة التعليمية، مثل جمل حقائق ومعلومات أو جمل إخبارية، وجمل للشرح وتفسير، وجمل أسئلة، أو مفاهيم وتعميمات ومبادىء أو غيرها، وعندئذ يبدأ فى تحديد وحدة التحليل (Unit of Analysis) وقد تكون صفحة أو فقرة أو جملة أو حتى كلمة، وفى ضوء توزيع الوحدات على التصنيف السابق يستطيع الخبير أن يصل إلى صورة تتميز بدرجة عالية من الموضوعية لمحتوى المادة موضع التحليل، وغالبا ما تمثل نتائج التحليل فى شكل كالمين فيما يلى:



ومن ثم فإن هذا الأسلوب يفيد فى بيان العلاقات بين جزئيات المادة وصورتها الكلية وارتباطها بأهداف المنهج، هذا وقد تشمل عملية تحليل المحتوى أيضاً الصور والأفلام والتسجيلات الصوتية والحقائب التعليمية وغيرها من المواد المرتبطة بالمنهج.

٦ـ التقارير الجماعية المركبة

:(Group Written Responses)

ينادى البعض بضرورة تحاشى اللقاءات الجماعية كأسلوب لجمع البيانات عن المنهج والحجة التى يقدمونها فى هذا الشأن هى أن تلك اللقاءات قد تضم أخذ الخبراء القادرين على استقطاب الآخرين وفرض وجهة نظره وآرائه عليهم، كما يقترحون أسلوبا آخر للحصول على تقارير جماعية مكتوبة للخبراء، ويعتمد هذا الأسلوب على تقديم تقارير جماعية مكتوبة للخبراء بصورة منفصلة ويطلب إلى كل منهم الإجابة عنها كتابة، ثم تجمع

تلك الإجابات وتتم جـدولتها وتلخيصها ثم يوزع الملخـص على الخبراء مرة أخرى ويطلب إلى كل منهم التأكد من وجود آراءه ومقترحاته بالملخص، وفى ضوء ذلك يتم استخلاص المسائل الجدلية أى تلك الـتى أختلفت آراء عدد من الخبراء بشأنها، ومن ثم يبـدأ خبراء المنهج فـى المراجعة والتعـديل، والعرض على الخـبراء وإعداد الملخـص مرة أخرى، ولا يواجه من يـقوم بإعداد الملخـص بأى مشكلات حيـنما يكون هنـاك إتفاق تام بين الخبراء حـول القضايا المطـروحة أمامهم ولكن المـشكلة الحقيـقية التـى تواجهة عـادة هى التضـارب والتعدد فـى الآراء ووجهات النـظر، وعندئذ يصبح مطالباً بصياغة ذلـك الخلاف فى صورة مقترحات وتوصيات إجرائية لتسهل المراجعة وإعادة النظر فى المنهج على أساسها.

ثانيا: أساليب الملاحظة :

تعد أساليب الملاحـظة أداة رئيسية يمكن من خلالها تعـرف الجدوى الفعلية لأى منهج دراسـى ، فهى تبين مدى تحـقق الأهداف التى حددت لـلمنهج ، كمـا تبين الصورة الحقيقية لكيفية ممارسة المعلم والمتعلم للأنشطة التى يحتويها المنهج، وتعتبر أساليب الملاحظة من أكثر أساليب جمع المعلومات والبيانات عن المنهج تكلفة، هذا فضلا عن أن الفائدة المحقـقة منها تعتمد على مدى توافر المخـتصين القادرين على إستخدام هـذا الأسلوب ومدى التسهيـلات التي تقدمها المدارس، وهـناك مواقف عديدة يمكن إستـخدام أساليب الملاحظة فيهـا بحيث يمكن الاستناد إلى نـتائجها فى عمليات تقويم المنهج وتطويره، ومن تلك المواقف مايلى :

١ - **مواقـف يقـاس فيـها مـدى تحقـق الأهداف :** فقد تـكون الأهداف معـرفية أو وجدانية أو متـعلقة بمهارات حركية أو إجتـماعية، وقد تشتمل عـلى هذه الجوانب كلها، وفى هذه الحالة يصبح الهدف من المـلاحظة هو تعرف نوع الممارسات وكيفها سواء من جانـب المعلم أو المتعـلم، وكذا أنواع التفـاعلات التى تجرى بين جـميع الأطراف وبينهم وبين مختلف المواد التعليمية فى إطار الأهداف المحددة للمنهج .

٢ - مواقف تقاس فيها مختلف المتغيرات : وذلك مثل كيفية توزيع وقت الدرس بين مختلف الأنشطة ، فقد يكون هناك أعمال فردية وأعمال أخرى لمجموعات صغيرة وأعمال أخرى يشترك فيها جميع التلاميذ، وقد يقاس فى هذه المواقف كيفية تقسيم وقت الدروس بين حديث المعلم وحديث المتعلمين، وكيفية تقسيمه بين الأنشطة اللفظية وغير اللفظية .

٣ - مواقف تقاس فيها مدى قابلية المنهج للتطبيق : فالمعروف أن هناك من المعلمين من لا ينفذون التعليمات والتوجيهات المصاحبة للمنهج واللازمة لتنفيذه، ولذلك فمن المطلوب قياس نوع المخرجات الناتجة فى مختلف المدارس ومقارنتها بالمستويات المختلفة لتنفيذ تلك التعلميات والتوجيهات .

٤ - مواقف تحدد فيها الصعوبات التى تحول دون تحقيق الأهداف : فقد تكون هناك مشكلات راجعة إلى سوء فهم من جانب المعلمين لناحية أو أكثر من نواحى المحتوى ، أو إلى أخطاء فى طرق التدريس التى اقترحها خبراء المنهج، وهو الأمر الذى قد يرجع إلى عدم توافر القدر المناسب من التفسير سواء فى مادة المتعلم أو أدلة المعلم .

٥ - مواقف تحدد فيها ما أدخله المعلمون من تعديلات : فقد يقوم المعلم بحذف أو إضافة شيء من المحتوى ، وهنا يحتاج الخبراء إلى معرفة الأسباب الكامنة وراء تلك التعديلات ، الأمر الذى قد يؤدى إلى مراجعة المنهج الأصلى وتطويره .

٦ - مواقف تحدد فيها المخرجات غير المتوقعة : فحينما يحدد الخبراء أهداف المنهج وكافة عملياته الأخرى يضعون تصوراً مبدئياً للمخرجات التى يمكن تحقيقها من خلال تنفيذ المنهج، ومع ذلك فإن هناك العديد من الممارسات الميدانية والتى تختلف من فصل إلى آخر تؤدى إلى مخرجات أخرى لم توضع فى الاعتبار فى المراحل الأولى لعملية تقويم المنهج وتطويره .

وعلى أية حال فإن الشيء المؤكد فى هذا الشأن هو أن مايمكن التوصل إليه من

معلومات وبيانات وأدلة من خلال مختلف أساليب الملاحظة تعد من قبيل التدعيم لما يتم الحصول عليه من المصادر الأخرى ، هذا فضلا عن أنها تعتبر أداة يمكن إستخدامها للتأكد من ثبات إستجابات التلاميذ لأسئلة الاستبيانات التى يمكن أن تقدم إليهم للحصول على مزيد من المعلومات عن مدى فعالية المنهج، ومن ثم يمكن القول أن أساليب الملاحظة تعد أدوات لتصوير المواقف والظواهر كما تحدث فى أثناء الممارسة الميدانية، وبالتالى يمكن القول أن ماينتج عنها من بيانات ومعلومات وأدلة ليس سوى وصفاً لتلك المواقف والظواهر ولا يمكن اعتباره تقويماً في حد ذاته ، إذ أن مايصدر من أحكام فى المراحل التالية يعتمد بالدرجة الأولى على مايمكن الحصول عليه من خلال أساليب الملاحظة المستخدمة .

ومهما كان نوع أداة الملاحظة المستخدمة فإن من يقوم بالملاحظة يجب أن يولى اهتماماً بالنواحى التى يراد ملاحظتها وأن يميز بينها وبين النواحى الأخرى غير المطلوب ملاحظتها كما يجب أن تكون تسجيلاته موضوعية إلى أعلى درجة ممكنة، ويستتبع هذا عادة بتقديم التسجيلات فى صورة يسهل تفسيرها، ويستخدم الملاحظ المستويات المتدرجة Rating Scales (من ١ إلى ٥ مثلا) فى ملاحظة السلوك الصفى الذى يصعب وصفه فى عبارات واضحة أو تقديره بصورة كمية ، ومثال ذلك ملاحظة بعض الخصائص فى سلوك المعلم مثل التمكن من المحتوى الذى يقوم بتدريسه، والاهتمام بدافعية المتعلم ، والاهتمام بالمتعلم بطىء التعلم والإستخدام الجيد لمختلف مصدر التعلم ، وهذا الأمر ينطبق أيضاً فى حالة ملاحظة بعض الخصائص فى سلوك المتعلم مثل الاهتمام بالدروس واتباع التعليمات، والتعاون مع الآخرين ، وفى أى حالة من تلك الحالات يحتاج الملاحظ إلى إجراء الملاحظة لعديد من الخصائص التى قد تتداخل فى وقت واحد، ولذلك فهو يستخدم المستويات المتدرجة لمحاولة تحديد المستويات بصورة كمية، وتعد المعلومات التى يتم الحصول عليها من خلال المستويات المتدرجة أحد الأنواع الرئيسية لما يمكن الحصول عليه من خلال الملاحظة المنظمة (Systematic observation)

وهى تشمل جميع الأساليب التى تحدد فيها مسبقاً الظواهر التى يراد ملاحظتها وأساليب تسجيها بصورة منظمة وفق قوائم معينة، ولإستخدام أسلوب الملاحظة المنظمة يتبع الخبراء الإجراءات الاتية :

١ - تحديد النواحي التى يرجى ملاحظتها مسبقاً ، وقد يكون ما يراد ملاحظته هو التعبيرات اللفظية سواء من جانب المعلم أو من جانب المتعلمين أو من كلا الجانبين أو غير ذلك من النواحى ، وفى جميع الأحوال لابد من الاتفاق على مايراد ملاحظته وتحديده على نحو دقيق .

٢ - تحديد الأقسام الأساسية التى تشتمل عليها كل ناحية من النواحى المراد ملاحظتها ، فإذا كان الهدف هو ملاحظة السلوك اللفظى للمعلم فيجب أن يقسم هذا السلوك مسبقاً إلى مكوناته مثل المدح والأسئلة والتأنيب والأوامر والتعليمات وغير ذلك ، فضبلا عن ذكر أمثلة لما يمكن أن يقوم به المعلم فى هذا الصدد .

٣ - إعداد قائمة أو بطاقة للملاحظة والتسجيل ووضع الأسس التى ستتم فى ضوء منها هاتين العمليتين، والهدف الأساسى من هذه القائمة أو البطاقة هو تيسير عملية التسجيل للملاحظ قدر الإمكان، وتستخدم فى هذا الشأن عادة الرموز أو الأرقام .

٤ - وضع نتائج عملية التسجيل والملاحظة فى صورة كمية كأن تبين نسبة الجمل الصادرة عن المعلم فى قسم «مدح التلاميذ» مقارنة بنسبة الجمل الصادرة عنه فى قسم «التأنيب» ، أو نسبة الأسئلة التى وجهها إلى التلاميذ مقارنة بالمجموع الكلى للجمل التى تمثل سلوكه اللفظى فى الموقف الذى تتم فيه الملاحظة .

وتنقسم أساليب الملاحظة المنظمة إلى نوعني ، هما نظام الملاحظة بالرموز (Sign System) ونظام الملاحظة بالمجموعات أو الفئات (Category System) وفيما يلى معالجة تفصيلية لكلا النوعين :

الملاحظة بالرموز Sign System :

يوجه الاهتمام فى هذا النوع إلى مجموعة معين من الظواهر ، ومثال ذلك :

- المعلم يستخدم السبورة .
- المعلم يمتدح سلوكاً للتلميذ .
- تلميذ يعاون زميلا له .
- تلميذ يتحدث عن خبرة سابقة مر بها خارج المدرسة .

وحينما يقع حدثاً من تلك الأحداث يقوم الملاحظ بوضع علامة فى الخانة المقابلة، وربما لا يجد الملاحظ فترة الملاحظة كلها ما يسجله، حيث أن تلك الظواهر تحدد مسبقاً وتبدأ عملية الملاحظة لرصدها، ومن ثم فلا يوجد ضمان مؤكد يشير إلى ضرورة ظهور تلك الظواهر فى أثناء المواقف التى تكون موضع الملاحظة، وتصاغ الظواهر المراد ملاحظتها عادة فى عبارات قصيرة سلوكية تتضمن الأفعال المتوقعة وتخاطب الفرد فى صيغة المضارع، وفى ضوء ذلك تصمم بطاقات خاصة تحتوى على تلك العبارات التى تصف السلوك المتوقع وكذا مقياس متدرج يعتمد على الدرجات أو العلامات لتحديد مستويات السلوك .

ويرفق ببطاقات هذا النوع تعليمات لإستخدامها، هى تحتوى عادة على توجيهات عن كيفية التسجيل والوقت المناسب له وأماكن تسجيل الملاحظات الأخرى غير المدرجة بالبطاقات والتى قد يجد الملاحظ ضرورة لتسجيلها .

ويستخدم هذا النوع من نظم الملاحظة للحصول على سجلات تراكمية (Cumulative records) لكل تلميذ ، كما قد يستخدم لتسجيل عينات من السلوك لدى مجموعات من التلاميذ ، وفى جميع الحالات تستخدم النتائج لتعرف كم المخرجات التعليمية ونوعها لمقارنتها بما حدد للمنهج من أهداف .

والقائمة التى يبينها الشكل التالى تعد نموذجا لبطاقات الملاحظة بالرموز .

مجموعة السلوك	مكونات مجموعة السلوك	مستويات السلوك					ملاحظات إضافية
		١	٢	٣	٤	٥	
النقل الإجتماعى	١ - يقارن مبادئه بمبادىء الاخرين . ٢ - يتعاون مع الآخرين لحل مشكلة . ٣ - لا يوافق على وجهة نظر معينة ويقدم البديل . ٤ - يشرح أعماله للآخرين . ٥ - يقترح ماذا يمكن عمله وكيفيته .						
الأصالة والإبداع	٦ - المقارنة بين أشياء مختلفة . ٧ - يملك أفكاراً يمكن إستخدامها . ٨ - تخطيط أو بناء أشياء معينة . ٩ - يلاحظ أشياء جديدة ١٠ - يعرض أفكاره الخاصة . ١١ - يثير أسئلة حول قضايا عامة .						

تعليمات للملاحظ :

١ - ضع علامة (√) في الخانة المناسبة (المستويات) أمام كل عنصر .

٢ - لابد من مراعاة الدقة عند اختيار الخانة المناسبة لتحديد المستوى الذى تلاحظه .

٣ - سجل الملاحظات الأخرى فى خانة (ملاحظات إضافية) .

وفى حالة استخدام العلامات أو الرموز بدلا من المقاييس المتدرجة يشار فى التعليمات إلى أسلوب استخدامها (///) وخاصة حينما يكون الملاحظ يسعى لتحديد عدد مرات ظهور السلوك الذى يلاحظه .

الملاحظة بالمجموعات أو الفئات Category System :

يوجه الاهتمام فى هذا النوع إلى تقسيم الشىء المراد ملاحظته إلى وحدات ، وتصنف كل وحدة منها إلى وحدات فرعية تتم ملاحظتها فى فترات زمنية محددة. ويعتمد هذا الأسلوب على عدد من المبادىء هى :

١ - أن التلاميذ يتعلمون علي نحو أفضل من خلال تفاعلهم مع المواد التعليمية أكثر من تفاعلهم مع مواقف التدريس التقليدية .

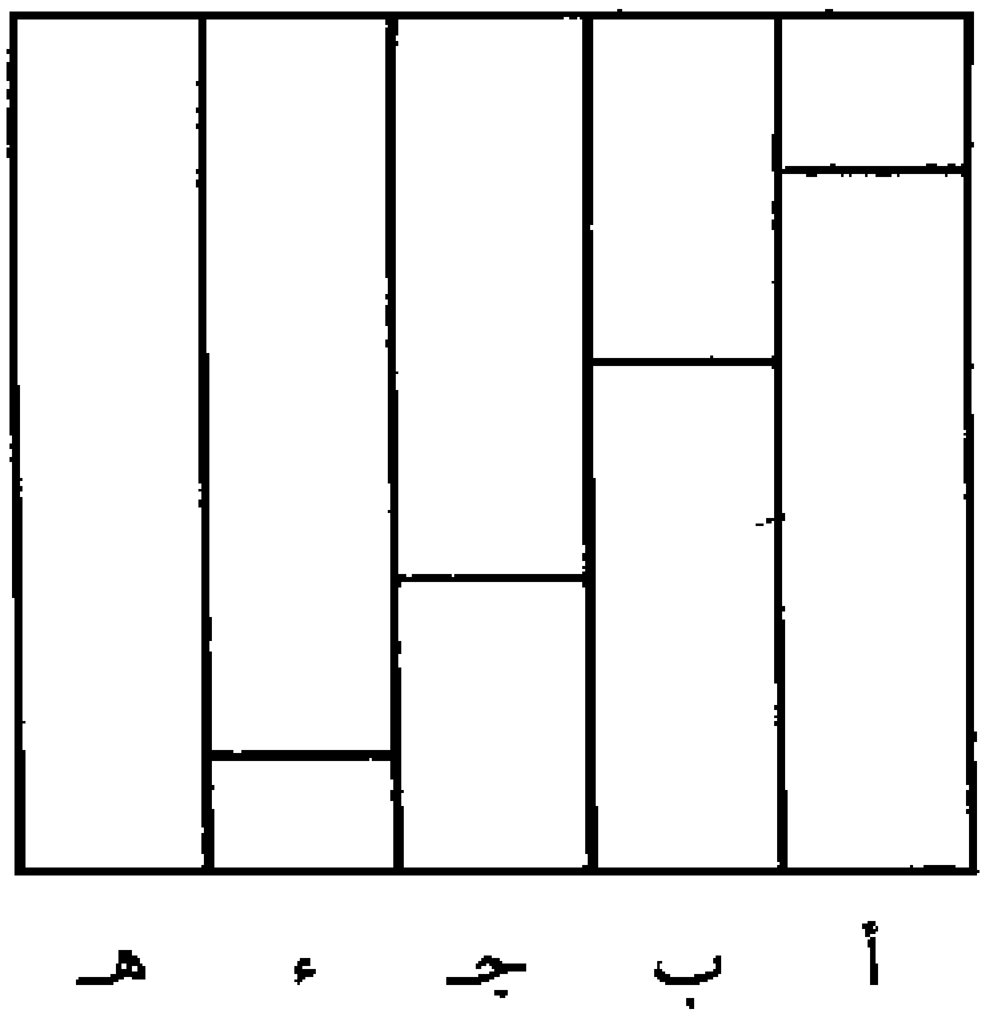
٢ - أن أنشطة التلاميذ فى سبيل التعلم إما تكون فردية أو جماعية .

٣ - أن المعلم يجب أن يرفع من مستوى الدافعية وأن يظهر مواضع التكامل فى المادة أكثر من مجرد كونه ناقل للمعرفة .

٤ - أن التفاعلات التى يديرها المعلم يجب أن تكون مع تلميذ واحد أو مجموعات صغيرة من التلاميذ .

ويستخدم هذا الأسلوب فى رصد تكرارات السلوك الذى يصدر سواء عن المعلم أو المتعلم فى أثناء المواقف التى تتم فيها الملاحظة ، ويعتمد فى ذلك على بطاقات خاصة يصنف فيها السلوك إلى أنماط نوعية ، ويقوم الملاحظ بتسجيل كل جانب

منه وعدد مرات تكراره ، وهذا الأمر يتطلب درجة عالية من الكفاءة لدى الملاحظ ليستطيع التسجيل بدقة فى الوقت المحدد كفاصل بين أنواع السلوك، ومن أكثر النظم شيوعاً فى هذا المجال نظم ملاحظة التفاعلات اللفظية فى أثناء التدريس، ومن أمثلتها نظام ندفلاندرز Ned Flanders [1] ويساعد هذا الأسلوب فى تعرف مدى نجاح المعلم فى تناول فلسفة المنهج فكراً وسلوكاً وتطبيقاً ، كما يمكن من خلاله تعرف الصورة الفورية لتتابع الأحداث والتفاعلات فى أثناء التدريس، ولذلك فغالباً ما تمثل نتائج الملاحظة فى أشال تبين الصورة العامة التى تتم ملاحظتها وهى على النحو التالى :



النواحى التى تتم ملاحظتها

وحينما يتم التوصل إلى الأشكال التى تبين الصورة العامة للنواحى التى تتم ملاحظتها يبدأ الخبراء فى تعرف مواضع القصور أو السلبيات عن طريق مقارنتها بأشكال معيارية تبين الصورة المثالية لما يجب أن يكون عليه السلوك الملاحظ، وبالتالى تبدأ عمليات المراجعة والتطوير وما يتطلبه ذلك من تدريب للمعلمين، وإلى جانب هذين النوعين الرئيسين للملاحظة المنظمة هناك أيضا نوع آخر هو

١ - راجع للمؤلف : تحليل التفاعل اللفظى فى تدريس المواد الإجتماعية (القاهرة - عالم الكتب سنة ١٩٧٩) .

أسلوب الملاحظة غير المضبوطة، أي التى لاتحدد عناصرها مسبقاً (Unstrured Ob-servation) والفكرة الأساسية التى يعتمد عليها فى استخدام هذا الأسلوب هى أنه من المطلوب أن يلاحظ السلوك كما يحدث بالفعل دون وضع تصورات قبلية منظمة لكيفية حدوثه، فقد يراد ملاحظة سلوك طفل ما حينما يعطى مادة تعليمية مثيرة لاهتمامه لكى يلعب بها فى موقف تعليمى دون أى توجيهات أو إرشادات من جانب المعلم ، وفى هذه الحالة يمكن أن يقوم الملاحظ بإعداد ملاحظاته على النحو الآتى : «فى هذا الموقف كان الطفل منشغلا فى الدقيقة الأولى بأمور أخرى ولم يتجه اهتمامه إلى المادة أو اللعبة التى قدمت إليه، ولكنه بعد ذلك إتجه إليها وأمسكها بيديه وبدأ يفحصها ويعرف مكوناتها ، ثم إتجه إلى زملائه الذين قدم لهم نفس الشيء ولاحظ ما يقومون به، وعندئذ عاد إلى لعبته وبدأ يقلد ماشاهده عند أقرانه» .

ويستخدم هذا النوع من الملاحظة للحصول على وصف نوعى للظاهرة التى يراد ملاحظتها مثل العدوان والانسحاب والتقبل والرفض وغيرها، وهناك بعض الشروط التى يضعها الملاحظ فى اعتباره حينما يستخدم هذا الأسلوب وهى :

١ - أن يصف الظاهرة التى يلاحظها وصفاً دقيقاً واضحاً .

٢ - أن يصف الموقف بكفاءة لكى يظهر المعنى الحقيقى للظاهرة .

٣ - أن يقدم تقريراً منفصلا بتفسيراته وتقويمه لما تمت ملاحظاته، أى أن تكون ملاحظته فى ورقة خاصة وتفسيراته لها فى ورقة أخرى .

على أنه لايطلب من الملاحظ عادة أن يقوم بالتفسير أو التقويم للظواهر التى يلاحظها باستخدام هذا النوع وإنما يكتفى بسرده لما يلاحظه من أدائه متعلق بالظاهرة، ولذلك يطلق على هذا الأسلوب لفظ الملاحظة السردية (Anecdotal Observation) ويبدو من ذلك أن هذا النوع أكثر صعوبة من نوعى الملاحظة المنظمة ولكنه أكثر مرونة منها، كما أنه يفيد فى تعرف صعوبات تنفيذ المنهج

والمخرجات غير المتصلة بأهدافه، وتستخدم فى هذا النوع أجهزة التسجيل الصوتى والمرئى، ومن عيوبها أنها تسجل كل شىء يريده الملاحظ أو لايريده، الأمر الذى ينطوى على صعوبة فى مرحلة التحليل ، هذا فضلا عن أن استخدام هذه الأجهزة يعد مكلفاً إلى حد كبير وخاصة إذا استخدم على مدى واسع .

ثالثا : الاختبار والمقاييس

تستخدم الاختبارات والمقاييس كوسائل للحصول على نتائج يستفاد منها فى إصدار قرار علمى بشأن عمليات تقويم المناهج وتطويرها، شأنها فى ذلك شأن المصدرين السابقين، وقد يرى البعض أن استخدام الاختبارات والمقاييس يقصد به أن يلمس المعلم بصورة مباشرة عائد جهده ونتائج التعلم التى استطاع تلاميذه تحقيقها نتيجة لمرورهم بخبرات المنهج، وهذا الرأى ليس ببعيد عن الصواب ، ولكن هل هذا هو السبب الوحيد لاستخدام تلك الوسائل؟ إن استخدام هذه الوسائل كما يؤدى إلى بيان عائد جهد المعلم والمتعلم فهو يساعد أيضاً على الكشف عن مدى فعالية المنهة وجدواه ولذلك فإن المعلم حينما يستخدم تلك الوسائل لهذا الغرض فإن هذه المرحلة تسبقها مراحل أخرى غاية فى الأهمية، بل ويمكن القول أن المعلم لايستطيع ذلك إلا بناء على إجراء ات وعمليات علمية يقوم بها الخبراء المعنيون بأمر تقويم المنهج وتطويره ، فهم حينما يتوصلون إلى الصورة المبدئية للمنهج تبدأ عمليات التجريب الأولى والموسع، وفى هذه العمليات لايتم تجريب المحتوى والطرق والوسائل فقط، ولكن يتم تجريب ماسبق إعداده من الاختبارات والمقاييس وعلى نحو متكامل مع تلك العناصر وغيرها من عناصر المنهج الأخرى ، فإذا كان خبراء المنهج يرون أن تنفيذه يؤدى إلى إكساب المتعلم مهارة التمييز بين أنواع الأدلة التى يمكن استخدامها فى تفسير ظاهرة أو مشكلة ما، فإن ذلك يستتبع عادة بمضمون وطريقة ووسيلة وأنشطة تتكاتف كلها فى سبيل تحقيق هذا الهدف، وعندئذ يبقى أمامهم شيئاً هاماً هو التفكير فى كيفية قياس مدى النجاح فى تحقيق هذا الهدف، ومن ثم يعكفون على تصميم المناسب من

الاختبارات والمقاييس التي يمكن استخدامها في هذا الشأن، وكما تجرى مراجع كافة المنهج في ضوء التجارب الميدانية، يحدث نفس الشيء بالنسبة لما يتم إعداده من الاختبارات والمقاييس وفي جميع الأحوال يبدأ الخبراء في عملية تصميم الاختبارات والمقاييس بتحديد دقيق لما يراد قياسه، وفي ضوء ذلك يتم تحديد وسيلة التقويم المناسبة ، ثم يبدأ تخطيطها وتجريبها ومراعا شروط الضبط العلمي لها وخاصة من حيث صدقها وثباتها .

ويلاحظ أن المنهج حينما يكون في مراحل التجريب يوكل أمره إلى معلمين يتم اختيارهم وفق معايير يحددها الخبراء ، وكما يقوم هؤلاء المعلمين بتنفيذ المنهج على النحو الذي يقترحه الخبراء ، نجد أنهم يقومون أيضاً بتطبيق أدوات التقويم والتي تمثل ركناً رئيسياً من أركان المنهج، وهذا الأمر يدعونا إلى تأكيد ماسبقت الإشارة إليه وهو أن التقويم عنصراً أساسياً من عناصر المنهج، وأنه إذا كانت الأهداف التي يتم تحديدها له يجب أن تنعكس على المحتوى فهي أيضاص يجب أن تنعكس على غيرها من العناصر الأخرى بما في ذلك البرنامج التقويمي الذي يتم التوصل إليه ويشتمل البرنامج التقويمي عادة على اختبارات لقياس كل ماتشتمل عليه الأهداف من جوانب التعلم سواء ما يتعلق منها بالنواحي المعرفية أو غيرها، وقد يعتمد التقدير فيها على الدرجات ما بين (صفر ، ١٠٠) مثلا (Norm-Referenced Measures) وقد يعتمد على معايير معينة يتم التوصل إليها مسبقاً (Criterion-Referenced Measures) وقد تكون في صورة اختبارات مقال أو إحدى صور الاختبارات الموضوعية وفي جميع الأحوال تراعى فيها شروط الضبط العلمي إلى جانب ارتباطها الكلي بما يراد قياسه، ونظراً للصعوبة النسبية التي ينطوي عليها إعداد الاختبارات والمقاييس فضلا عما تحتاجه من جهد ووقت ومال فإن مراكز بحوث المناهة وتطويرها تقوم بإعداد صور عديدة من الاختبارات والمقاييس على مستوى المنهج الواحد (Item Pools) وهي عبارة عن مجموعات من الأسئلة متعلقة بمنهج ما، ومجموعات أخرى متعلقة بمنهج آخر وهكذا، بل ويذهب البعض إلى

أبعد من ذلك فيتم تجميع تلك الصور أو المجموعات فى بنوك للإختبارات (Item Banks) حتى يسهل الرجوع إليها واستخدامها طبقاً لنوع المنهج الذى يستخدمه المعلم .

وبذلك يمكن القول أن عملية تقيوم المنهج وتطويره إذا كانت تعتمد على نوعية البيانات والمعلومات والأدلة التى يتم التوصل إليها بشأن المنهج فإن ما يجب تأكيده فى هذا المجال هو أنه لايمكن الاعتماد فى ذلك على آراء الخبراء فقط أو على الملاحظة أو الاختبارات والمقاييس فقط، ولكن كلما تعددت المصادر وكلما أجريت المقارنات بين مايتم الحصول عليه من كل مصدر بما يتم الحصول عليه من المصادر الأخرى كلما توافرت الظروف المناسبة لإصدار القرارات العملي السليمة .

رابعا : المجتمع والمعلمين وأولياء الأمور

حينما يتم إعداد أو تقويم وتطوير منهج ما، فإن هذا الأمر يعنى أن ذلك المنهج يتفق بما يحتويه من قيم معينة مع الحاجات التربوية التى يحتاجها المجتمع، هذا كما يتوقع أولياء الأمور أن يحدث تغييراً فى شخصيات الأبناء وبمعنى آخر يتوقعون تعلم بمواصفات معينة، ولذلك فهم يستطيعون إدراك مايحدث لأبنائهم وما يعتريهم من تغيرات نتيجة لدراسة منهج أو عدة مناهة معينة ، وبالإضافة إلى ذلك فإن المعلم وأولياء الأمور والمجتمع بكافة مؤسساته ذات الصلة بمضمون المنهج ومجاله تعد من المصادر الأساسية التى يمكن لخبراء المنهج استقاء معلومات وبيانات وأدلة عن مدى فاعليته وجدواه، ولذلك يلاحظ أن مراكز بحوث المناهج وتطويرها تنظر إلى المجتمع كحكم له الحق فى النظر فى المنهج وخاصة من حيث ما يعكسه من قيم يقبلها ويرضاها ويسعى إلى بنائها وإيمانها، ولذلك فإن تلك المراكز تعتبر أن الوعى الكامل بقيم المجتمع يعد من المسئوليات الرئيسية لخبراء المناهة العاملين بها حتى يستطيعون تناولها بصورة أو أخرى فى كافة المواد التعليمية وكذا عناصر المنهج الأخرى، وفى هذا الصدد تلجأ مراكز البحوث إلى استطلاع آراء المفكرين والفلاسفة ورجال السياسة والاقتصاد والاجتماع وغيرهم ممن لهم علاقة بالمنهج،

وكذلك الأمر بالنسبة للمعلمين، فتوجه إليهم عادة استبيانات يقصد بها تعرف آراء المعلمين فى المنهة من حيث فلسفته وأهدافه وأسلوب تنظيمه، وفوق هذا كله مدى تقبلهم له واستعدادهم للقيام بتنفيذه ويعتمد المعلمون فى هذا الشأن عادة على مايلاحظونه من إقبال أو إحجام التلاميذ على دراسة المواد التعليمية التى يحتويها المنهج وتعد آراء المعلمين فى هذا الشأن على درجة كبيرة من الأهمية بالنسبة لخبراء المنهج، حيث يستطيعون من خلال تلك الآراء تعرف مسألتين، الأولى هى عدد ونوعية المعلمين القادرين على تنفيذ المنهج والمتحمسين له فى نفس الوقت، والمسألة الثانية هى تعرف مدي تقبل التلاميذ للمنهج الجديد، ومن هنا يستعان بتلك الآراء فى إجراء التعديلات اللازمة قبل البدء فى مراحل التجريب الموسع ومرحلة التعميم .

ولا تقل آراء أولياء الأمور أهمية عن آراء المجتمع والمعلمين فى هذا الصدد، فهم يمعنيون مبشارة بمسألة تربية أبنائهم ومن حقهم أن يعبروا عن آرائهم بصورة أو أخرى فى شأن مضمون التعليم الذى يقدم إليهم ، ولذلك فتستطلع آرائهم عادة من طريق إستبيانات أيضاً وهى لاتحتوى بطبيعة الحال على التفصيلات العلمية والفنية الدقيقة الخاصة بعمليات المنهة ولكنها تحتوى عادة على أسئلة متعلقة أساساً بالأهداف العامة للمنهج ومدى تقبلهم لها، كما تحتوى أيضاً على أسئلة يقصد بها تعرف آرائهم بالنسبة لما لوحظ من تغيرات على سلوك الأبناء نتيجة لدراسة المنهج .

ومن ذلك يتضح أن عملية تقويم المنهج وتطويره ليست عملية عفوية كما أنها ليست عملية فردية، ولكنها عملية لها أصولها ولها مصادرها التى تستقى البيانات والمعلومات والأدلة منها ، ولعل هذا الأمر يبين مدى القصور الواضح فى الأساليب التقليدية التى تتبع سواء فى عمليات بناء المناهج أو تطويرها ، ومما يزيد من خطورة هذا الأمر أن ميدان التربية ينتج الكثير من مظاهر التجديد التربوى والتى تسعى الدول النامية إلى نقلها عن الدول المتقدمة ، الأمر الذى يستتبعه تطويراً مستمراً لمناهجها بالصورة التى تقتضيها تلك التجديدات وما تعكسه من

اتجاهات فلسفية، ومن هنا فإن الخطورة تكمن فى أن يتم التطوير على نحو تقليدى سواء حذفاً أو إضافة أو تعديلات أو غيرها من خلال لجان تشكل دون مراعاة توافر شروط الخبرة أو الوعى والاقتناع الكامل بالفلسفة الكامنة وراء هذا المظهر أو ذاك من مظاهر التجديد التربوى ، ولذلك فإن ذلك يؤدى فى أغلب الأحوال إلى تطوير سطحى لايتعدى الشكل دون أن يحدث تطويراً حقيقياً وعندما تظهر الأخطاء تنسب كلها إلى ما أخذ به من تجديدات تربوية ولا ترجع على الإطلاق إلى فشل اللجان وما أتبع من إجراءات عشوائية فى عمليات تقويم المناهج وتطويرها، ولعل هذا يؤكد الفكرة القائلة بأن أحد الفروق الأساسية بين التربية فى المجتمعات المتقدمة والنامية أن الأولى تجرى على أسس علمية ووفق معايير بالموضوعية وأن الثاني تجرى على أساس الإرتجال والشكلية وكساء القديم بثوب جديد عصرى ، ومن الغريب أن يطفو على السطح بعد ذلك تساؤل غاية فى الغرابة هو : لماذا تعانى التربية من التخلف فى تلك المجتمعات النامية على الرغم من أنها تزخذ بكل مستحدث وجديد يقدمه التربويون فى المجتمعات المتقدمة ؟

الفصل السادس

عملية تطوير المناهج

كان شعور كثير من الدول النامية بالحاجة إلى نظم تربوية متطورة دافعاً لتطوير مناهجها بشكل جوهري ، ولذلك نجد أن تلك الدول قد بدأت منذ أوائل الخمسينات فى تنفيذ المشروعات العديدة ، وقد صاحب هذا الأمر تغييراً وتطويراً فى المواد التعليمية وطرق التدريس ذلك أن النقد الذى وجه إلى المناهج المدرسية فى تلك الدول آنذاك لم يكن موجهاً إلى جانب دون الجوانب الأخرى للمناهج ، وقد كان مضمون ذلك النقد هو أن الحقائق المجردة التى تقدم إلى الطفل فى الكتب المدرسية ذات قيمة ضئيلة فى عملية توجيه الطفل إذا ما قورنت بالجهد الموجه نحو الاهتمام بقدراته لحل المشكلات على سبيل المثلا ، وبالرغم من ذلك فقد ظلت الكتب المدرسية توجه معظم الاهتمام إلى المعلومات والحقائق التى يطلب إلى الطفل حفظها واسترجاعها، هذا وقد أثرت الكتب المدرسية من هذا النوع على نوع النشاط الصفى وطبيعته، فقد تركز الأمر فى أن المعلم يشرح قضايا عسيرة الفهخم بالإضافة إلى توجيه بعض الأسئلة التى يجيب عنها التلاميذ .

وبالرغم من أن التربية الحديثة تلفت النظر إلى مفاهيم جديدة تؤكد على أهمية التركيز على قدرات التعلم مثل :

Inquiry, Discovery, Problem Solving, Higher mental functions, Synthasis and Creativity .

ومع ذلك فإن الكتب المدرسية نادراً ما تفسح المجال للمتعلم للإندماج فى أنشطة من هذا النوع .

ولقد رصدت الأموال الكثيرة لتطوير المناهج، كما أنشئت مراكز بحوث لهذا الغرض فى عديد من البلدان وتحملت مسئولية هذا العمل فى إطار ما تتبناه كل دولة من الأهداف التربوية ، ومن هنا كانت تلك المؤسسات ولاتزال فى مواجهة عدة تساؤلات وهى بصدد العمل على تقويم المناهج وتطويرها . وتلك التساؤلات هى :

١ - ما جدوى الوقت المخصص لتعليم المواد التى تضمنها المنهج الدراسى ؟

٢ - هل تعكس المواد التعليمية التطورات الحديثة والمبادىء والمعاصرة بحيث يمكن أن تؤدى إلى تغير فى التفكير وإلى سلوك علمى ؟

٣ - هل المادة التعليمية خالية من المفاهيم والمبادىء غير الشائعة ؟

٤ - هل يمكن تطبيق البرنامج بنجاح فى ظل العلاقة الوثيقة بين عملية التدريس والتعلم ؟

٥ - هل يستطيع التلاميذ التمكن من مهارات معينة نتيجة لدراسة البرنامج ؟

٦ - هل سيحتاج التلاميذ فى دراستهم للبرنامج إلى اتجاهات وقيم معينة ؟

٧ - هل يعتبر البرنامج اقتصادياً إذا ماقورن بالأهداف المرغوب فيها ؟

٨ - هل يعتبر البرنامج اقتصادياً إذا ماقورن بالأهداف المرغوب فيها ؟

٩ - ما المخرجات غير المحددة وغير المرتبة التى يمكن تحقيقها نتيجة لإستخدام البرنامج ؟

ولقد اجتهد العاملون فى ميدان تقويم المناهج وتطويرها للإجابة على تلك التساؤلات، ولقد استطاع البعض أن يقدم نماذج منطقية تشتمل على جميع العوامل المؤثرة فى تلك العمليات .

وقد شهد العقدين الأخيرين تطوراً واضحاً فى هذا المجال نتج عنه إعتبار ميدان تقويم المناهج وتطويرها مجالا مستقلا للدراسة فى إطار العلوم التربوية يضرب بجذوره فى مجال التقويم التربوى ، وقد أدى هذا التغير فى المفاهيم إلى اهتمام العديد من الجامعات الكبيرة بتقديم برامج دراسية وعقد لقاءات علمية متخصصة ومؤتمرات وسمنارات دولية لهذا المجال ، وتشير هذه الأنشطة بشكل واضح إلى جهد من نوع جديد يحدد أبعاد مجال جديد للدراسة ، وذلك أن التطورات التى تحدث فى مجال المناهج تثير دائماً تساؤلات جديدة يحاول مجال تقويم المناهج

وتطويرها الإجابة عنها إلا أنها فى مجموعها تهتم بالأمور التالية :

١ - **محور البرنامج** : بمعنى هل يركز البرنامج على محتويات المواد المنفصلة= أم يركز على حل مشكلات نوعية مثل التلوث أو الطاقة ، أم يهتم بتقديم المادة الدراسية بصورة متكاملة أم فى صورة أنشطة لوقت الفراغ .

٢ - **أداة التعليم** : إن أكثر الوسائل أو الأدوات إستخداماً فى عملية التربية هى الكلمة المطبوعة ، ولكن فى الوقت الحاضر لم تعد الكلمة المطبوعة هى الأداة الوحيدة فى هذا الشأن وإنما ظهرت إلى جانبها الصور المطبوعة والتسجيلات والحاسبات الالكترونية والأفلام والبرامج التليفزيونية والأجهزة الميكانيكية والتى تستخدم على مدى واسع فى المدرسة الحديثة، وهذه الأدوات والوسائل لم تعد بمنأى عن عملية التقويم حينما تعتمد المناهج الدراسية عليها .

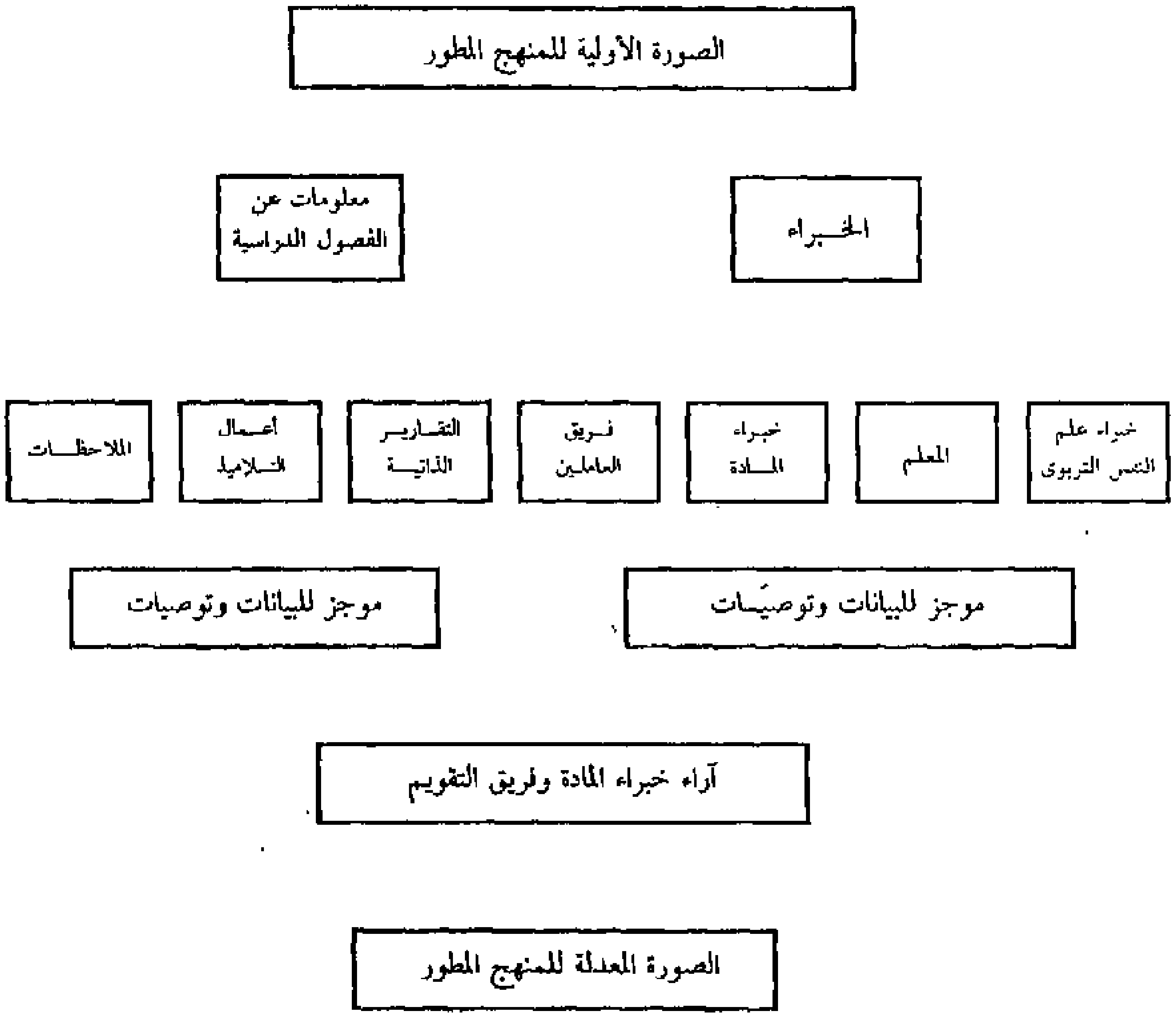
٣ - **تنظيم المادة التعليمية** : وهى قد تنظم فى صورة خطية (Strictly Liner Fasion) تعتمد على فكر من يختار محتوى المنهج أو فى صورة غير مقيدة (Sosse Way) تعتمد على ما يقره المعلم والمتعلمين من أنشطة تعليمية معينة ، وقد ينظم أيضاً فى ضوء الأهمية النسبية للأهداف التعليمية المحددة .

٤ - **استراتيجيات التدريس** : على الرغم من أن الكتب الحديثة المتخصصة فى مجال طرق الدريس توجه الاهتمام إلى طرق جديدة تعتمد على أسس علمية وفلسفية واضحة الأبعاد مثل الاكتشاف ، أو الاكتشاف الموجه والتعليم المبرمج والتساؤل إلا أن ما يجب أن يخضع للتقويم الفعلى هو الممارسة الميدانية فى الفصول المدرسية .

٥ - **إدارة العمل الصفى** : فقد يدير المعلم الفصل على أساس تقسيم تلاميذه إلى مجموعات صغيرة متعاونة أو على أساس العمل الفردى أو غير ذلك من الأنماط، ومهما كانت الصورة التى تتم بها عملية إدارة العمل الصفى فإن ما يجب الاهتمام به هو العلاقة بين المنهج وأهدافه من ناحية والأسلوب المتبع بالفعل .

٦ - **أدوار المعلم** : وهى تختلف من منهج لآخر ، فـقد يقتصر دور المعلم على عملـية تلقـين الحقائق والمـعارف ، وقد يمارس المـعلم أدواراً أخرى مـثل تخطـيط الأنشطة وإثـارة المشكلات والاهتمامات وتـوجيه التفكير ويـتوقف عدد الأدوار - نوعها على فلسـفة المنهج وأهدافه من ناحية نوع الإمكانات المـتاحة والمناخ التربوى الذى يمارس المعلم عـمله فيه من ناحية أخرى ، وهذا الأمر يـعنى أن أدوار المعلم محصلة لكافة أبعاد المنهج الدراسى ، ومن ثم فهى مجال أساسى يجب أن يخضع لعلميتى التقويم والتطوير فى إطار العملية الكلية لتقويم المنهج وتطويره .

وعلى الرغم من كثرة الكتابات النظـرية حول تقويم المناهج وتطويرها إلا أنه قد لوحظ أن هناك قصوراً فيما يمكن وصفه بـالتوازن بين الدراسات النظرية من ناحية والدراسات الميدانية من ناحية أخرى ، على الرغم من أن الحاجة إلى تقويم المناهج وتطويرها تنبـعث من مشكلات ميدانية فى الأصل ، ويحتـاج - العاملون فى هذا الميدان عادة إلى بـيانات من مصادر عديدة ، ومـعنى ذلك أن عملية تـقويم المنهج وتطويره ليس عملية فردية ولكنها عمليـة جماعية تعاونية علمية ، ذلك أن البيانات تنبع من مصدرين أساسيين هما الفـصل الدراسى وأحكام الخبراء ، والشكل التالى يبين الـعلاقة بين هذين المـصدرين الرئيـسيين والمصادر الـفرعية المندرجـة تحت كل منهما .



شكل رقم ٣٦

ويتبين من هذا الشكل أن الصورة الأولية للمنهج المطور هى نقطة البداية أى أن المناهج المستخدمة على المستوى المدرسى حينما تبدأ عملية تطويرها يجتهد الخبراء للتوصل إلى مرحلة الصورة الأولية وعندئذ تبدأ الدراسات الأولية والميدانية لجمع البيانات حول جدوى هذه الصورة الأولية، ويقوم بتلك الدراسات من ناحية فريق من الخبراء فى مجال علم النفس التربوى وخبراء المادة وغيرهم من المختصين والمشاركين فى التوصل إلى الصورة الأولية، بالإضافة إلى المعلمين الذين تسند إليهم عملية تجريب تلك الصورة، وفى الناحية الأخرى تبدأ عملية جمع بيانات عن

الميدان، وذلك من خلال التقارير الذاتية للمشاركين فى عملية التجريب وكذا أعمال التلاميذ والملاحظات التى يتم جمعها فى أثناء العمليات التنفيذية للمنهج وفى ضوء ذلك تتم صياغة آراء الخبراء والمعلومات والبيانات المجمعة من الفصول الدراسية فى صورة موجزة مع التوصيات التى يراها كل فريق وفى ضوء ذلك يقوم خبراء المادة وفريق التقويم بمناقشة كل ذلك للتوصل إلى الصورة المعدلة أو المطورة للمنهج الدراسى ، ومعنى ذلك أن هذه العملية ذات شقين ، الشق الأول متعلق بعملية جمع البيانات حول المنهج وهو مايطلق عليه تقويم المنهج، والشق الثانى يتعلق بعملية إصدار القرارات بشأن المواضع التى تحتاج إلى تطوير، وهو ماطيطلق عليه عملية تطور المنهج، ويلاحظ فى هذا الشأن أى مرحلة مع البيانات يستفاد منها بآراء كل من له صلة بعمليات المنهج، وإن كانت هذه العملية تتم علي محورين هما آراء الخبراء والملاحظات التى يجرى تسجيلها من خلال الممارسات الميدانية فى الفصول المدرسية حيث تجرى العمليات التنفيذية للمنهج، ولعل هذا الأمر يشير بوضوح إلى الأسباب التى أدت - ولاتزال - إلى فشل العديد من محاولات تقويم المناهج المدرسية وتطويرها، فهى ليست عملية جزئية أو عملية فردية أو عملية عفوية أو إرتجالية وإنما هى عملية علمية تقوم على الأدلة العلمية والدراسات التحليلية المتأنية ، وهذا الأمر يدعونا إلى معالجة مراحل العمل في هذا الميدان وهى كما يلى :

أولا : دراسة الأهداف العامة للتربية وما ينطوى تحتها من الأهداف النوعية :

من الطبيعى أن يكون لأى نظام تعليمى أهدافاً معينة وهى تحدد فى مجموعها ما يجب أن يتعلمه التلاميذ وسبل تعليمه وبناء على ذلك يتم إعداد المواد التعليمية والكتب المدرسية، وبذلك يمكن القول أن الأهداف العامة للتربية لأى نظام تعليمى تعكس الاتجاه السياسى الذى يتبناه المجتمع ويلتزم به ، ومن أمثلة هذه النوعية من الأهداف :

١ - إتاحة الفرص المتكافئة للجميع للتعلم .

٢ - الإعداد للحياة .

٣ - رفع مستوى التحصيل .

٤ - دعم التكامل الإجتماعى .

٥ - جعل الحياة المدرسية مجالا للإستمتاع والخبرات السارة .

٦ - تعليم التلاميذ كيف يفكرون .

٧ - إعداد القوى العاملة المدربة .

إن هذه النوعية من الأهداف وإن كانت تعبر عن الاتجاه العام للدولة أو سلطاتها التربوية إلا أنها لاتصف سوى الصورة العامة للعمل التربوى وما يجب الالتزام به فى عملية التربية ، ولذلك نجد أن العاملين فى مشروعات تقويم المناهج وتطويرها مطالبون بتحليل مثل تلك الأهداف لإستخراج الأهداف النوعية لمختلف المناهج المدرسية وذلك لتعرف ما يجب تعليمه وإنتاج المواد التعليمية اللازمة لهذا الغرض، وقد يشارك فى هذه المرحلة المعلمون والموجهون والهيئات المسئولة عن برامج تدريب المعلمين وهنا يجب أن يكون المشاركون فى عملية التقويم والتطوير على دراية كاملة بدواعى أو مبررات التطوير ، فقد تكون تلك الدواعى ذات طابع سياسى أو علمى أو تربوى أو خليطاً من هذا كله إذ أن هذا الأمر سينعكس بالضرورة على اتجاهات التطوير ومضمون المنهج وما يجرى من تفاعلات بين عناصره وعملياته التخطيطية والتنفيذية التى سبقت الإشارة إليها ، ويلاحظ أن العمل فى هذه المرحلة يشبه إلى حد كبير بداية العمل فى تخطيط أى منهج مدرسى، ولعل الفرق الوحيد بين العمليتين هو أن العمل فى تقويم المناهج وتطويرها لا يبدأ من فراغ إذ أنه يبدأ من شيء موجود بالفعل ويتم تنفيذه على المستوى المدرسى وتظهر الحاجة إلى مراجعته وتقويمه وتطويره، بينما فى الحالة الأولى أى مرحلة تخطيط المنهج يلاحظ أن العمل يبدأ من تصور جديد فى إطار فلسفة جديدة تنعكس على نموذج جديد للمنهج ، وعندئذ تبدأ كافة العمليات

التخطيطية الأخرى للمنهج، على أنه فى الحالتين تجرى دراسة واعية دقيقة للأهداف العامة للتربية لنفس الغرض وهو التوصل إلى الأهداف النوعية الخاصة بكل مجال دراسى ، وما تجدر الإشارة إليه فى هذا المجال هو أن العمل فى المرحلتين يعتمد على عمليات تخطيطية تخضع لعمليات التقويم المستمر التى تستهدف للتوصل إلى عمل علمى .

ثانيا : التقويم فى مراحل التخطيط

وهو يهدف المراجعة الدائمة والتعديل المستمر إلى أن يشعر القائمون على أمر تطوير المنهج أن الأهداف التعليمية والمحتوى وطرق التدريس وغيرها من عناصر المنهج التى تم تخطيطها تعبر بصدق عن الأهداف العامة ، وعلى الرغم من أن هذا الأمر لايمكن التوصل إليه بصورة كاملة أو دقيقة إلا من خلال مرحلة التجريب والممارسة الميدانية، إلا أنه يمكن للقائمين على عملية التطوير أن يصلوا من خلال مايجرى من عمليات تقويمية فى أثناء التخطيط إلى تصور مبدئى لمدى نجاحهم فى اختيار المحتوى وإعداد المواد التعليمية اللازمة والتنظيم والتتابع للخبرات التى يحتويها المنهج، الأمر الذى يقلل من العوامل الفشل ويوفر الوقت والجهد ، وأول الأمور التى تخضع للتقويم فى هذا المجال هو الأهداف التعليمية ، وهذا الأمر يحتاج إلى تعرف آراء خبراء غير أولئك الذين اشتركوا فى تحديدها وصياغتها، والمعايير التى يمكن استخدامها في هذا الشأن هى :

١ - ارتباط الأهداف التعليمية بالأهداف العامة .

٢ - حددت بدقة ووضوح .

٣ - مناسبة للمستوى التعليمى والعقلى للتلاميذ .

٤ - هامة وتؤدى إلى مزيد من التعلم فى المستويات التالية أو فى مجالات دراسية أخرى .

وللتوصل إلى قرار بهذا الشأن تستخدم عادة جداول خاصة لتعرف آراء الخبراء بشأن الأهداف التعليمية ، والجدول التالي يعد مثالا لها :

	الإرتباط بالأهداف العامة	الدقة والوضوح	المناسبة	الأهمية
خبراء فى المناهج .	√	√	√	√
خبراء علم النفس التربوى .		√	√	√
خبراء الإجتماع التربوى .	√	√		√
خبراء المادة .	√	√	√	√
خبراء الإدارة التربوية .	√	√		
خبراء تقويم المناهج .	√	√	√	√
المعلمون .	√	√	√	√

شكل رقم (٣٧)

ويخضع المحتوى الذى يتم اختياره فى مرحلة التخطيط للتقويم أيضاً فقد يكون المحتوى المختار من مجال واحد أو مجالين أو أكثر ، وهذا الأمر يتوقف على نوع الأهداف التى يرجى تحقيقها ، وفى جميع الحالات يحتاج القائمون بعملية التطوير إلى الدليل العلمى الذى يؤكد لهم صدق اختيارهم للمحتوى من مجال أو أكثر، وهذا الأمر يتم على أساس عدة معايير :

١ - مدى الإتصال بين الأهداف والمحتوى المختار .

٢ - مدى حداثة المحتوى المختار .

٣ - مدى الإتصال بين المحتوى والمتعلم وبيئته التى يعيش فيها .

٤ – مدى الإتصال بين المحتوى وخبرات المتعلم وبيئته .

٥ – مدى التوازن فى جوانب المحتوى المختار .

٦ – مدى سلامة البنية التنظيمية للمحتوى .

ويتم استخدام تلك المعايير فى صورة استفتاءات يجيب عنها الخبراء المعنيون بالمحتوى المختار، ويفضل فى هذه الحالة أن تتم الإجابة عن أسئلة الاستبيان فى إطار مناقشات بين الخبراء لإصدار الأحكام على المحتوى فى إطار تلك المعايير المختارة، والجدول التالى بين تلك المعايير ونوعية الخبرات وأدوات التقويم ونوع الاستجابات المطلوبة .

المعايير	الخبراء المشاركون	أداة التقويم	نوع الاستجابات المطلوبة
الاتصال بالأهداف	خبراء المناهج – خبراء المادة– معلمون ذوى خبرة	الإستفتاء استجابات محدودة	نعم أو لا
الحداثة	خبراء المادة	إستفتاء على عناصر المحتوى	نعم أولا إستجابات حرة مع التصحيح .
الإتصال بالمتعلم وبيئته	خبراء فى علم النفس التربوى . معلم المعلم – معلمون ذوى خبرة	قوائم تحليل.	الترتيب – تحديد مواطن الضعف– تقديم البدائل .
التوازن	خبراء مادة – خبراء فى علم النفس– خبراء مناهج– معلمون ذوى خبرة	تحديد أوجه التعليم وأوجه النشاط التى يقوم بها المتعلم .	نعم أو لا مع التعليق والمقترحات.
البنية التنظيمية			

وإذا كانت الأهداف التعليمية والمحتوى يخضعان لعملية التقويم فى مراحل التخطيط لتطوير المنهج، فإن ذلك يستتبع عادة - بتقويم عملية التدريس المرتبطة بهما (Teaching Learning Strategies) والمقصود بذلك هو تعرف مدى قدرة المعلم على تدريس المحتوى المختار، وهناك بعض المشروعات التى لاتجرى هذه العملية حيث تترك الحرية كاملة للمعلم لاختيار الاستراتيجية التدريسية المناسبة، وهناك أيضاً مشروعات جديدة تقتضى تمكن المعلم من مهارات وممارسات جديدة، وهنا تصبح عملية التقويم أساسية إذ لابد من التأكد من توافر الإمكانات اللازمة لعملية التنفيذ، بالإضافة إلى قدرة المعلم على ذلك، والمقصود بقدرة المعلم هنا هو أن يكون متمكناً من الكفايات اللازمة لذلك، إذ أن تطوير منهج ما لايعنى مجرد تطوير المحتوى أو تنظيمه، ولكنه يعنى إلى جانب ذلك التأكد من إمكانية التنفيذ من خلال استراتيجيات معينة يتم وضعها نظرياً فى البداية ولايمكن إصدار قرار فى هذا الشأن دون جمع بيانات ومعلومات من الميدان ، ولا يغيب عن بال المطورين فى هذا الشأن كلفة كل استراتيجية من الاستراتيجيات المقترحة، وتستخدم فى هذا الشأن عادة ثلاثة معايير أساسية هى :

١ - مدى الفعالية والاقتصاد الذى تحققه كل استراتيجية .

٢ - مدى القابلية للإستخدام فى الفصل الدراسى .

٣ - مدى كفاية المعلم لاستخدام كل استراتيجية .

وتخضع المواد التعليمية أيضاً لعملية التقويم فى مرحلة التخطيط للتطوير فهناك الكتب المدرسية ومواد التعلم الذاتى والقراءات الإضافية والبرامج التليفزيونية والشرائح والأفلام والتسجيلات الصوتية والحقائب التعليمية، وتلك المواد التعليمية تخضع فى اختيارها وإعدادها لما يقرره فريق المطورين فى مرحلة إعداد الأهداف وتحديد المحتوى والاستراتيجيات التدريسية، ومهما كانت الصورة النهائية للمواد التعليمية فهى تخضع لعملية التقويم باستخدام المعايير الآتية :

١ - مدى الإتصال بين محتوى المواد التعليمية والأهداف التعليمية .

٢ - مدى صدق محتوى المواد التعليمية وثباته .

٣ - مدى مراعاة التنظيم المنطقى فى محتوى المواد التعليمية .

٤ - مدى مراعاة الأسس النفسية للمتعلم .

٥ - مدى ملاءمة الأسس النفسية للمتعلم .

٦ - مدى ملاءمة اللغة والرسوم والتوضيحات المستخدمة .

٧ - مدى توافر فرص التعزيز للمتعلم .

٨ - مدى الاهتمام بعمليات الفهم والتفكير الناقد .

وإلى جانب تلك المعايير ، هناك نوعية أخرى من المعايير التى تستخدمها بعض مراكز بحوث تقويم المناهج وتطويرها وهى متعلقة بالنواحى الاقتصادية للمشروع مثل حجم الوحدات الدراسية وكلفتها ومدى سهولة تناولها وغير ذلك من النواحى التى تعد من عوامل النجاح أو الفشل للمنهج المطور ويشارك فى تقويم هذه الناحية عادة عدد من المعلمين إلى جانب خبراء المادة والمناهج وعلم النفس التربوى وخبراء إنتاج المواد التعليمية .

ثالثا : التجريب الأولى للمواد التعليمية والطرق ومراجعتها :

وهذه المرحلة لاتبدأ إلا حينما يتم التوصل إلى مرحلة إنتاج المواد التعليمية وعندئذ تبدأ مرحلة التجريب الأولى ، وهى تتم عادة فى عدد محدود من المدارس والفصول، والغرض منها هو التأكد من صلاحية المنهج المطور وإجراء التعديلات اللازمة التى تكشف عنها التجربة الميدانية ، فحينما يضع المطورون الأهداف ويختارون المحتوى والطرق يكونوا فى موقف لايملكون فيه الدليل العلمى على سلامة تصوراتهم وعلى إمكانية نجاح المعلم فى التنفيذ وعلى قابلية المنهج المطور لتحقيق ماحدد له من الأهداف ، ومن ثم فإن السبيل الوحيد لذلك هو ما تكشف

عنه التجربة الميدانية الأولية ، وهذا الأمر هو مايطلق علهي عملية التقويم البنائي Formative Evaluation وهي تعنى أن تشير علمية التقويم ومواز مع عمليات المنهج سواء كان في مرحلة التخطيط والبناء أو في مرحلة التطوير ويحتاج المختصون في هذا الشأن عادة إلى الأدلة التي يتم بمقتضاهات التغيير أو المراجعة وكذلك الأدلة التي يتم على أساسها قبول المنهج في صورته الجديدة المطورة، ومصادر هذه الأدلة هي اراء الخبراء والمعلمين والمشرفين التربويين والتلاميذ الذين اشتركوا في التجريب الأولي ، ومن المصادر الأساسية في هذا الشأن أيضاً مايمكن جمعه من بيانات ومعلومات عهن الممارسات الميدانية ، وهو الأمر الذي يتم التوصل إليه عادة عن طريق بطاقات الملاحظة المباشرة، والمصدر الثالث لتلك الأدلة هو العائد من تنفيذ المنهج، أي نوع التعلم الذي يتم تحقيقه من خلال تنفيذ المنهج، وهذا المصدر يعد في الحقيقة المصدر الرئيسي أو المعيار الحقيقي لنجاح المنهج وخاصة إذا ماقورن في إطار الأهداف التي تسبق تحديدها والأدلة التي تم الحصول عليها من هذا المصدر تكون على درجة متميزة من الصدق بحيث يمكن في ضوء منها دعم الأدلة التي تم الحصول عليها من المصدريين الآخرين أو استبعاد بعضها .

رابعا : التجريب على نطاق واسع

وهذه المرحلة تبدأ حينما يتم التوصل في المرحلة السابقة إلى الصورة المطورة للمنهج والتي تعني أن المبادىء والأسس النظرية التي بدأ منها المطورون وكانت موضع اعتبارهم في أثناء عملية التخطيط قابلة للتطبيق الميداني ويمكن أن تؤدي إلى نتائج طيبة في إطار الأهداف التي سبق تحديدها، وعندئذ تبدأ مرحلة جديدة قبل إصدار القرار النهائي بصلاحية المنهج للتعميم ، والهدف الأساسي من مرحلة التجريب على نطاق واسع هو التعامل مع المشكلات التي لم تبحث والتي لم يتم التوصل إلى حلول لها خلال مرحلة التجريب الأولي ، ذلك أن التجريب الموسع لمنهج مطور في إطار نظام تربوي جديد يكشف عادة عن مشكلات لاتظهر خلال

المرحلة الأولى من التجريب ، ولذلك فمن الضرورى بمكان أن تبدأ عملية تجريب موسعة حيث الظروف التى تتشابه مع المجال العام الذى سيتم فيه تنفيذ المنهج وتعميمه، وتختلف مرحلة التجريب فى هذه المرحلة عن التجريب فى المرحلة السابقة فى عدة نواحى ، وتعتبر طرق التقويم إحدى نواحى الإختلاف الأساسية بين المرحلتين وخاصة من حيث العينات ونوع المادة التى يسعى إليها الباحثون وكذا التصميم التجريبى للمنهج المطور ، هذا بالإضافة إلى أن المواد التعليمية التى يتم إستخدامها فى هذه المرحلة تكون قد تمت مراجعتها وتطويرها نتيجة للتجريب الأولى، كما تتميز هذه المرحلة بظهور مشكلة أساسية تخضع عادة للدراسة وهى المشكلة المتعلقة بإنتاج المواد التعليمية على مدى واسع يكفى التجربة الموسعة، بالإضافة إلى المشكلات المتعلقة بتكلفة الأدوات والأجهزة التى يحتاج إليها المعلم حينما يكون بصدد تنفيذ المنهج، ومن المشكلات التى تظهر عادة فى هذه المرحلة مشكلة النمط الاتصال (Communication Pattern) فحينما يختار المعلمون للإشتراك فى مرحلة التجريب الأولى يراعى فيهم مستوى معين من الاهتمام بالتجربة بل وكثيراً مايكونوا أكثر ميلا لنجاح التجربة، كما يكونوا عادة على اتصال وثيق بالفريق الذى شارك فى عملية التخطيط من خلال الاجتماعات والمناقشات التى تجرى فى أثناء التجريب ، بينما يلاحظ أن هذا النمط الاتصالى بين المعلمين والفريق يختلف عنه فى إطار مرحلة التجريب الموسع إذ يزداد عدد المدارس والفصول المدرسية وبالتالى عدد المعلمين ، ومن هنا يأخذ النمط الاتصالى صورة مختلفة إذ أنه يغلب عليه الطابع الرسمى فى مقابل العلاقات البسيطة المتحررة والمباشرة فى المرحلة الأولى ، هذا بالإضافة إلى ظاهرة تدخل الخبراء فى عملية التجريب فى المرحلتين ، وهى ما يطلق عليها :

(Intervention Versus. Non Intervention)

ونعنى بها مستوى تدخل الخبراء فى مجرى عملية التجريب ، فهم يتابعون عملية تجريب المنهج فى المرحلة الأولى عن قرب وبصورة مباشرة كما أنهم يجرون

من التعديلات والتبديلات المناسبة التى يرون أنها ضرورية لتطوير المنهج فى أثناء التجريب، وهذا المستوى من التدخل لايتاح لهم فى مرحلة التجريب الموسعة، وبذلك فإن هذه المرحلة من التجريب تتمخض عن نواحى الضعف واقتراح برنامج للتعديل والتطوير فى إطار نتائج عملية التقويم البنائية ، كما أنها تتمخض أيضاً عن تحديداً دقيق للظروف والشروط الواجب توافرها للتنفيذ الناجح للمنهج المطور ، وهذه الظروف والشروط قد تكون متعلقة بالمتعلمين أو المعلمين أو أسلوب تنظيم الفصل الدراسى أو توافر أجهزة خاصة أو أنشطة تعليمية معينة .

خامسا : التقويم فى مرحلة التعميم **Summative Evaluation** :

لايصل المنهج إلى مرحلة التعميم إلا حينما يتم التوصل إلى إنتاج الصورة النهائية له والتى يعتبرها الخبراء مناسبة للمستوى التعليمى الذى أعد من أجله ، ومن أهم المشكلات التى تواجه الخبراء فى هذه المرحلة مشكلة فهم المعلمين للمنهج وثقتهم بأنفسهم بالقدر الذى يؤهلهم للقيام بأعباء المنهج المطور، والسؤال الذى يواجه المطورين عادة فى هذا الشأن هو : كيف يتم التقويم فى هذه المرحلة؟ إن هذه العملية تختلف من موقف إلى آخر ففريق التطوير فى مراكز البحوث يقومون بالتقويم المستمر بأنفسهم كما أنهم قد لايقومون به مباشرة وإنما يضعون التوجيهات اللازمة لعملية التقويم التى يقوم بها خبراء التقويم فى المرحلتين السابقتين، وقد يشترك فى بعض جوانب٨ العمل التقويمى فى هذه المرحلة بعض الأفراد الذين لايملكون خبرات الخبراء ومهاراتهم، ولكن الشيد الضرورى فى هذه المرحلة هو أن يكون من بين العاملين أحد خبراء التقويم والذى يجب أن يكون على صلة مباشرة بمجرى العمل وخاصة فيما يتعلق بالعينات وجمع المعلومات والأدلة وعرضها وتلخيصها ووضع نظام منطقى يجمع المادة الضرورية والاتصال الدائم بمن فى يدهم الصلاحية لإتخذا القرارات الخاصة بتطوير المنهج وفى هذا المجال لابد من توافر معلومات حول الجوانب الآتية :

١ - المادة الدراسية .

٢ - الخصائص الواجب توافرها لدى المتعلم واللازمة للبدء فى دراسة المنهج .

٣ - الخصائص الواجب توافرها لدى المعلم واللازمة للبدء فى دراسة المنهج .

٤ - المسلمات الأساسية التى قام عليها المنهج وخاصة فيما يتعلق بالعلاقة بني عمليتى التدريس والتعلم .

٥ - المستويات المختلفة للأهداف التى يرجى تحقيقها من تنفيذ المنهج .

٦ - العمليات الإدارية اللازمة لتنفيذ المنهج .

٧ - الأنشطة المصاحبة للمنهج بصورة تفصيلية .

٨ - المواد التعليمية المستخدمة من كتب وأوراق العمل والوسائل التعليمية والمعامل والأجهزة .

٩ - العمليات التنظيمية الضرورية لتنفيذ المنهج مثل عامل الزمن والشروط اللازمة للمارسة الأنشط وتقومي المواد التعليمية .

١٠ - طرق تنفيذ المنهج وذلك باقتراح طرق التدريس وبيان أدوار المعلم فى هذا الشأن .

١١ - إجراءات التقويم النهائي للمنهج .

ويعتمد توافر تلك المعلومات بالدرجة الأولى على الدراسة العميقة للوثائق الأولى لعملية تخطيط المنهج وتطويره والمناقشات التى تجرى بين أعضاء فريق العمل من الخبرآء والمعلومات التى تم الحصول عليها من المراحل المبكرة للتجريب والمناقشات مع المعلمين ومقارنة المنهج بالمناهج الأخرى ، وتستخدم فى هذا الصدد جداول خاصة يعد الجدول التالى نموذجاً لها :

ويلاحظ من هذا الجدول أن المعلومات المطلوبة من كافة المصادر ترتبط ببعضها

إرتباطاً وثيقاً ، وهى تستهدف فى النهاية التوصل إلى حكم صادق على مدى فعالية المنهـج ومدى اتفاقه مع الـفكر أو النظريـة الأساسية التى اسـتند إليها الخـبراء فى العمليات التخطيطية والتنفيذية السابقة على هذه المرحلة .

المعلومات المطلوبة / مصادر المعلومات	(١) الأهداف	(٢) مدى اقتناع المعلمين بالأهداف	(٣) أدوار المعلم	(٤) الممارسات والتفاعلات الصفية	(٥) الدعم المطلوب من السلطات التربوية	(٦) معايير الفعالية
المواد المطبوعة وثائق الخبراء مناقشات الخبراء نتائج التقويم البنائى مناقشات المعلمين فى مرحلة التجريب الأولى نتائج المقارنة مع المناهج الأخرى .						

شكل رقم (٣٩)

ويلاحظ أنه فى أثناء هذه المرحلة يتم الكشف عن مدى حاجة المعليم العاملين إلى التدريب الإضافى حيث أنه قبل مرحلة التعميم تعد لهم برامج تدريبية تتفق مع طبيعة المنهج الجديد، ومع ذلك فإنه كثيراً ما تظهر نواحى قصور فى الأداء لدى المعلمين، ومن ثم يقرر الخبراء ما يرونه ضرورياً من البرامج التدريبية وقد يرتبط بذلك أيضاً برامج تدريبية أخرى للمستويات الإشرافية الأخرى ذات الصلة بعمليات المنهج التنفيذية، هذا كما تكشف هذه المرحلة عما قد يوجد من قصور فى الإمكانات فى المدارس التى ينفذ فيها المنهج. كما تبين العلاقة بين المنهج ومختلف الهيئات الإمتحانية التى تخضع لها مختلف المدارس، ومن ثم تقترح السبل التى يمكن من خلالها تذليل كافة العقبات التى ربما تحول دون تحقيق ما حدد للمنهج من الأهداف على أن ما يهمنا فى هذا المجال هو النواحى التى تهتم بها برامج تدريب المعلم وهى تهتم عادة بما يلى:

١ـ زيادة حصيلتهم من المعارف إلى جانب إكسابهم الخبرات بالعمل وتخطيط الأنشطة.

٢ـ فهم الأهداف المحددة والعلاقة بينها من ناحية والخبرات التعليمية التى يحتويها المنهج من ناحية أخرى.

٣ـ فهم الأدوار التى يجب أن يقوم بها المعلم وهو بصدد تنفيذ المنهج، وأسس تنظيم الفصل الدراسى وأنواع التفاعلات التى يجب أن تقوم بينه وبين تلاميذه.

٤ـ تدريبهم على كيفية تقويم مستويات تقدم المتعلمين.

٥ـ إكسابهم المهارات والاتجاهات نحو نموهم العلمى والمهنى المستمر.

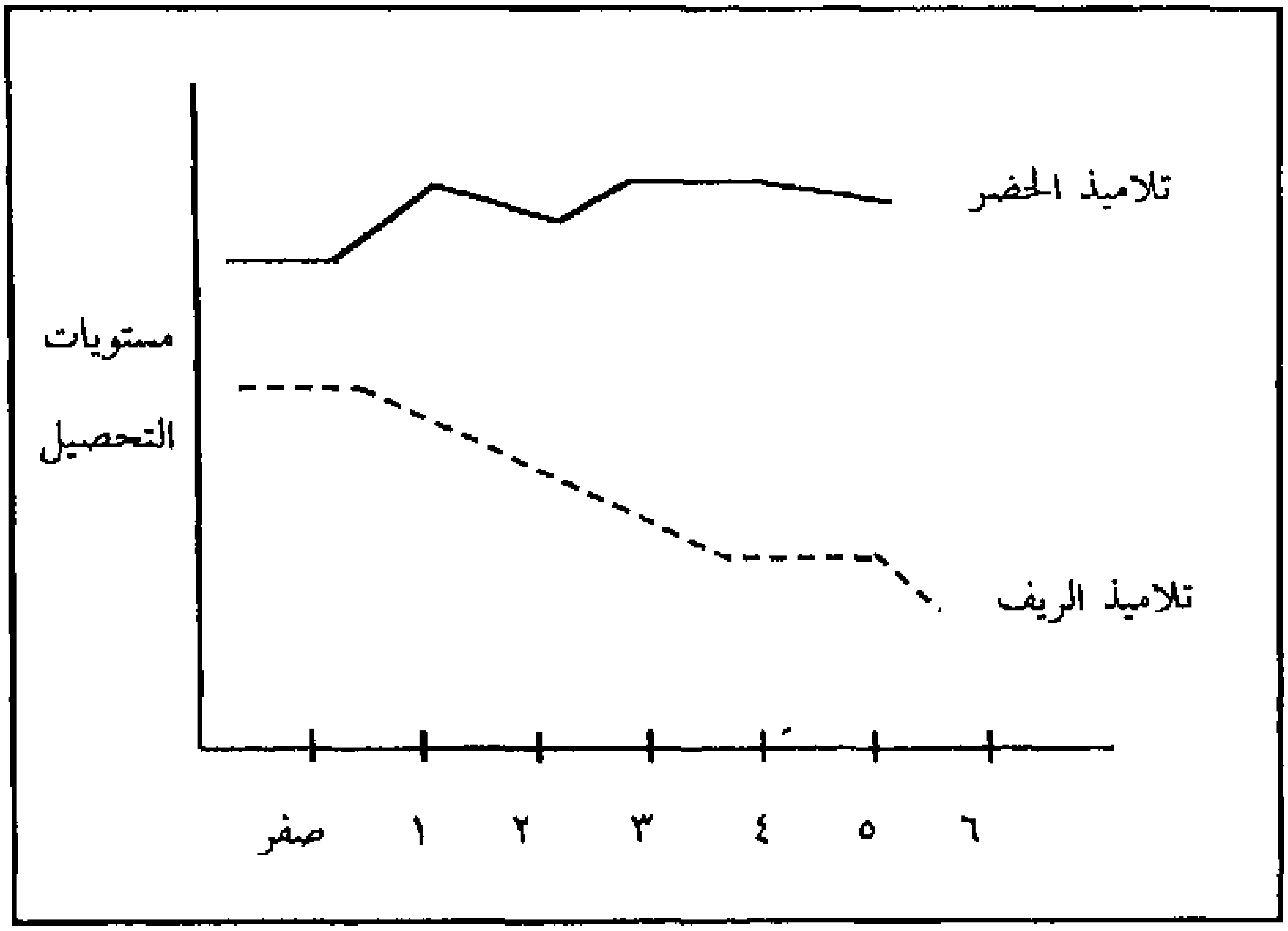
على أن هذه النواحى ليست كلها ضرورية فى جميع البرامج التدريبية، إذ أن تحديد مضمون كل برنامج يعتمد على النتائج لتى يتم التوصل إليها من عملية التقويم فى هذه المرحلة، وبذلك قد تبدأ البرامج بصورة موازية لمرحلة التجريب الأولى أو لمرحلة التجريب الموسع أو فى أثناء عملية التقويم المصاحب لعملية

التصميم أو بعدها، ومن ثم يمكن القول إن عملية التقويم ليست عملية نهائية ولكنها عملية مستمرة باستمرار العمل فى عمليات المنهج سواء التخطيطية أو التنفيذية، وكلها تستهدف دائماً رفع أداء مستوى المعلم ليكون قادراً على تقديم الأداء الأفضل فى سبيل تحقيق أهداف المنهج المطور ويتم الحكم عادة على مدي فعالية برامج تدريب المعلمين فى ضوء حصيلة التعلم مقارنة بالأهداف المرغوب فيها.

سادساً: الضبط النوعى للمنهج المطور:

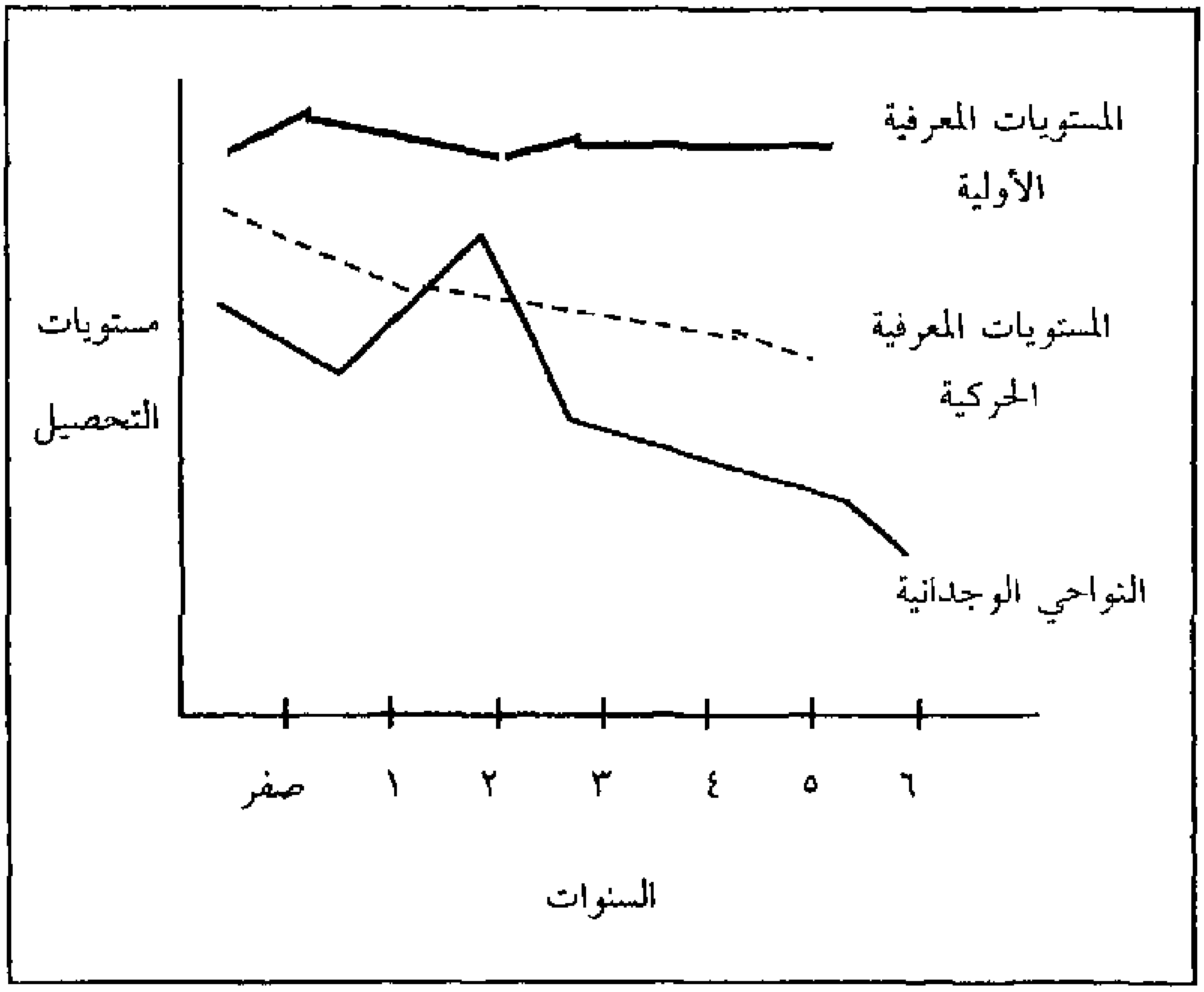
لعله قد لوحظ مما سبق أن هناك عمليتين تقويميتين أساسيتين، هما مرحلة التقويم البنائى ومرحلة التقويم النهائى، وأن مرحلة التقويم البنائى تهدف إلى تجريب المواد التعليمية والطرق المطورة بصورتها الأولية، وأن تلك المواد والطرق تتم مراجعتها وتطويرها بحيث تأخذ صورة أخرى أكثر ضبطاً، وأن مرحلة التقويم تهدف فى جملتها إلى تقدير القيمة الحقيقية للمنهج المطور من حيث نوعيته ومدى فعاليته، وفى ضوء ذلك تجرى مرحلة تطوير تالية، أى أن مرحلة الضبط النوعى للمنهج المطور تتم بناء على المعلومات والبيانات والأدلة المستخلصة من نتائج مرحلة التقويم النهائى، وتنبع الحاجة إلى الضبط النوعى للمنهج عادة من التفاعلات التى تجرى بين المنهج ذاته وكيفية استخدام المعلمين والتلاميذ له فى الميدان والظروف والضوابط السائدة في أثناء تنفيذه، ومن ثم عملية تطوير المنهج لا تنتهى بإنتهاء مرحلة التقويم البنائى ولكنها تستمر باستمرار المنهج فى ميدان العمل التربوى، وفى ضوء ذلك فإن الضبط النوعى للمنهج المطور يأتى عادة فى المرحلة النهائية، والعمل فى هذه المرحلة معنى بالدرجة الأولى بإقامة الدليل على فعالية المنهج المطور فى فترة زمنية معينة بالنسبة لجموع المتعلمين الذين أتيحت لهم فرص دراسة ذلك المنهج وترجع أهمية والتجريب الموسع، كما يصبح المعلمون مدركين لأدوارهم بوضوح، وفى نفس الوقت يرى الخبراء أن إثبات فعالية المنهج المطور فى هاتين المرحلتين إلا أنه حينما يصبح جزءاً من النظام التربوى تقل فعاليته، وقد

يرجع هذا الأمـر إلى ظهور عوامل سلـبية متعلقة بـالمتعلم أو المعلـم أو الإمكانات المتاحة أو الظروف البـيئية، تؤدى بمرور الزمن إلى تناقص فى الاهـتمام أو الدافعية نحو الإقبال عـلى تنفيذ المنهج أو عـلى الأقل فى بعض جوانبـه، وفى هذه الحالة يقال إن «المنهج يعانى من التدهور»، وقد يصل المنهج إلى هذه الحالة بين فئة معينة من التلاميـذ أو فى بيئة معينة دون الـبيئات الأخرى، بمعنى أنه قـد يصل إلى هذه الحالة فى إحدى أو بعض المناطق الريفية على سـبيل المثال، بينما نفس المنهج يظل على مستـوى عال من الفعالية فى المنـاطق الحضرية، والشكل التـالى يوضح هذه الفكرة.



وكما أن حالـة التدهور هذه قد يـتعرض لها المنـهج في قطاع أو فئـة ما، مما قد يؤدي إلي تناقص في مستوي فعاليته، فقـد يتعرض أيضا لنفس الحالة في ناحية أو أخري من مخرجات العملية التعليمية، فقد يظل المنهج علي نفس مستوي الفعالية التي كشفت عنها مرحلتي التجـريب الأولي والموسع في بعض النمو المعرفي، وقد

لا يظل كذلك بالنسبة لنواحي النمو المعرفي المركبة وكذا في النواحي الوجدانية، والشكل التالي يوضح هذه الفكرة.



ومهما كانت درجة التدهور أو موضعه فإن العمل في مرحلة الضبط النوعي للمنهج تعني دراسة تتبعية تحليلية للمنهج علي محور زمني في قطاعات مختلفة لتعرف ما إذا كان المنهج لا يزال علي مستوي الفعالية الذي ظهر في مراحل التجريب، أم أن ذلك المستوي بدأ في التراجع، ومن خلال ذلك فإن من يتحملون مسئولية العمل في هذه المرحلة يجب أن يضعوا في اعتبارهم النواحي الآتية:

١ ـ أنه ليس من المفترض أن يظل المنهج علي نفس الدرجة من الفعالية التي أثبتتها التجارب السابقة، حيث أن المنهج يطبق في ظروف دائمة التغيير.

٢ ـ أن يكونوا قادرين علي تحديد المواضع والأسباب المسئولية عن ظاهرة التدهور، وذلك من خلال جمع المعلومات والأدلة والبيانات بأسلوب دقيق، وبعبارة أخري يصلون إلي الإجابة الدقيقة للسؤال التالي:

ما الظروف والعوامل التي يمكن أن تقلل من مستوي فعالية المنهج؟

٣ ـ حينما يتم التوصل إلي مواضع القصور وأسباب تلك الظاهرة يجب اتخاذ الإجراءات اللازمة للعلاج والبدء علي الفور في تجريب سبل العلاج، وهم في هذا الشأن لا يتخذون القرار بشأن تطوير المنهج وإنما يقدمون البيانات والمعلومات والأدلة ويقترحون سبل العلاج التي أثبتت التجربة فعاليتها إلي الفريق المسئول عن تطوير المنهج، وهذا يعني أن فريق الضبط النوعي للمنهج يجب أن يكون علي صلة مستمرة بفريق التطوير، وقد يجد فريق التقويم أن حالة التدهور ترجع إلي سلسلة من الفشل في التطبيق أو إلي تغيرات في الخلفيات الإجتماعية أو الثقافية أو النفسية في المتعلمين الذين يدرسون المنهج، وقد ترجع حالة التدهور الي خليط من هذا وذاك، ومن ثم فإن العمل في هذه المرحلة يحتاج إلي وقت وجهد ومال كثير، ولذلك يلاحظ أن العديد من مراكز بحوث تطوير المناهج تعتبر عملية تقويم المناهج كلها عملية ضبط نوعي سواء كان ذلك في مرحلة التخطيط للتطوير أو في مراحل التجريب والتطبيق العام، ولعل هذا الأمر يرجع الي طبيعة النظرة إلي المناهج الدراسية من حيث هي التي تعكس الصورة التي يرجوها المجتمع لأبنائه، وبالتالي فهي تعتبر أن ما يبذل من وقت أو جهد أو مال مهما بلغت قيمته ليس من قبيل الفاقد، إذ أنه متعلق بحاضر ومستقبل المجتمع كله.

وفي ضوء ما سبق يمكن القول أن عملية تقويم المنهج وتطويره لا تختلف في جوهرها عن جوهر العمليات التخطيطية والتنفيذية للمنهج، وأنه بقدر علمية إجراءات العمل في هذا المجال بقدر ما تكون كفاءة المناهج المدرسية كما يتضح أن عملية التقويم والتطوير يقع فعلها علي كافة عناصر أو مكونات المنهج، بل ولعلنا لا نغالي إذا قلنا أن فعل التقويم والتطوير إذا ما وقع علي جانب أو عنصر من

عناصر المنهج دون العناصر الأخري فإن ذلك سيؤدي في الغالب إلي أخطاء عند التطبيق.، وتزداد خطورة هذا الأمر إذا ما انتقل المنهج من مرحلة التجريب الأولي إلي مرحلة التعميم، وبالتالي فان عملية التقويم والتطوير في هذه الحالة لا تكون سوي عملية شكلية لا قيمة لها، هذا فضلا عن أن الانفصال أو العزلة بين النظرية أو الفكر من ناحية والتطبيق والممارسة من ناحية أخري غالباً ما يزيد من احتمالات الفشل في مرحلتي التقويم والتطوير، وعندئذ تصبح المسألة مجرد شعارات ترفع ومقولات تردد دون أن يكون لها انعكاس حقيقي علي الممارسات العملية في هذا المجال، علي أن العمل في هذا المجال سواء في عمليات تخطيط المناهج أو تقويمها أو تطويرها يعتمد كلية علي مدي النجاح في الحصول علي المعلومات والبيانات والأدلة التي تكشف عن نواحي القوة والضعف الذي سنعرض له بشئ من التفصيل في الفصل التالي.

الفصل السابع

تطوير المناهج وتنمية قدرات المتعلم

تتجه الدول والحكومات إلي الأهتمام المتزايد بالتعليم التزاما بما يسمي بنظرية رأس المال البشري، ومع أن ربع الكبار من سكان العالم يعانون حتي الآن من داء الأمية إلا أن عددهم آخذ في الهبوط، فهناك واحد من كل خمسة أشخاص في العالم أما تلميذ أو طالب أو معلم في مؤسسة للتعليم النظامي، وإلي جانب ذلك فهناك توسع علي الصعيد العالمي لفترة التعليم الالزامي، إضافة إلي توفير طائفة منوعة من أشكال التعليم العام والفني والمهني في الصفوف العليا.

وإذا كان التعليم يعبر في جوهره عن رؤية جديدة لمسارات العملية التربوية فهي تستهدف بناءً مغايراً للبشر من أجل أدوار جديدة في عالم متغير.

ويمكن القول بإيجاز أن فكرة التعليم الأساسي علي سبيل المثال كمظهر من مظاهر التجديد التربوي تعد اطاراً لسياسة تربوية أو فكرا تربويا موجها لكافة العمليات التالية بما في ذلك المناهج الدراسية، وينطبق علي هذا الفكر أو السياسة التعليمية مسلمة شائعة في المجال التربوي، وهي أن وضوح أبعاد الفكر أو السياسة التعليمية في عقول القيادات التربوية ومخططي البرامج والمديرين وخبراء المناهج، مما يساعد علي الضبط العلمي والالتزام في كل العمليات والاجراءات التالية.

وهكذا فإن التعليم كفكر أو كإطار عام لسياسة تربوية يعني:

١) نظرة جديدة إلي عملية التربية في عصر المعلومات حيث تحرر البشر من قيود المكان والزمان، وبالتالي فإن قطاع التربية لابد أن يستجيب وأن يعد الأبناء من أجل هذا التغير غير المتوقع، ولكن هل يمكن أن تنقل المعلومات إلي عقول الأبناء علي اطلاقها بلا حدود؟ لا... أن المعلومات في تزايدها المذهل وتراكمها الذي لم تعهده البشرية من قبل يعني الحاجة إلي مساعدة الأبناء علي اكتساب المفاهيم الأساسية التي تعتبرها مفاتيح النظم المعرفية، وبالتالي فإن خبراء المناهج في حاجة إلي رؤي واضحة المبني المعرفية لكل مجال يخططون لمناهجة في صفوف التعليم الأساسي، حتي إذا ما رتيحت الفرصة لخريجي التعليم للتدرج في أنواع التعليم

استطاع أن يستكمل منظومة المفاهيم في كل المجالات التي يدرسها. والمفاهيم علي هذا النحو هي مفاتيح للمعرفة يستطيع الفرد إذا تمكن منها أن يتعامل مع العلم وأن يخطو خطوات واسعة دون حاجة إلي البقاء علي مقاعد الدراسة لسنوات طويله قد تعجز امكانات الدول عن توفيرها أو تحملها.

٢) يعني التعليم بالبنية الوجدانية للمتعلم، فكما أنه يعني بأساسيات المعرفة أو مفاتيحها، يعني أيضا بالتركيبة الوجدانية بكل ما تشملة من اهتمامات وميول واتجاهات ووعي وقيم وتذوق وتقدير، إذ أن هذا الجانب هو بمثابة موجهات أو محركات للسلوك، ومن ثم فإنه لا يكفي علي الاطلاق أن نمد الأبناء بحقائق ومعارف مستمدة من بني معرفية معينة دون أن يكون هناك أي تصور علمي لكيفية احداث التأثير الكافي علي البنية الوجدانية لهم، فهذه المعرفة أيا كان نوعها ومستواها لابد أن تكون لها قوة تأثير كافية بحيث تترك بصماتها علي هذا الجانب الهام لدي الفرد، وهكذا يكون التواصل بين الجوانب المعرفية والوجدانية وهو أمر قلما يلقي العناية المقصودة.

ويرجع اهتمام التعليم الأساسي كفكرة وكإجراءات تربوية بهذا الجانب إلي أن من ينتهون من الدراسة في صفوف مرحلة التعليم الأساسي من المفترض أنهم سينضمون إلي هياكل العمالة من أجل المشاركة في الانتاج أو الاستمرار في الدراسة في التعليم الثانوي أو الفني أو المهني، وفي هذه الحالة تبدو الحاجة الماسة إلي تكوين محركات أو مضامين وجدانية من شأنها أن تحدث نوعا من الضبط لسلوك الفرد، فهو علي سبيل المثال لابد أن يتكون لدية الميل والاهتمام بالعلم، ولابد له من اتجاهات موجبه نحو العمل والنظام والدقة والانتاج وغيرها، ولابد له من اتجاهات موجبه نحو العمل والنظام والدقة والانتاج وغيرها، ولابد أيضا من مستوي راق من القيم مثل الايمان والانتماء وممارسة الحرية والديمقراطية بناءً عن ايمان حقيقي، وهو في حاجة أيضاً إلي تذوق النواحي الجمالية في كل شيء من حوله، وكذا تقدير جهود الدولة والعلماء من أجل احداث التقدم بمعدلات سريعه.

أن هذا كلـه إذا كان علي درجة كبـيرة من الأهمية فـهو ليس بمعزل عـن الجوانب المعرفية، وهو لا يأتي بمجرد أنه شيء مسلم به يتم تكوينه تلقائيا عندما نعلم الأبناء بعض المعارف المشتته من هنا ومن هناك.

٣) يعني التعليم الأساسي أيضاً بتعلـم مهارات أساسية لازمة للفرد للتعامل مع مصادر المـعرفة وللـعمل في مـجالات عديدة عـند الانتهـاء من هذه المرحـلة ومن الثوابت في هذا الشـأن مهارات القراءة والكتابة واجراء العمليـات الحسابية، ولكن مع الاعتـراف بأهمية هـذه المهارات إلا أنها مـجرد بداية لـتعليم فـي أي دولة من الدول، ولكن فـي اطار التعليـم الأساسي يصبح مـفهوم المهارات الأساسـية أكثر شمولاً واتساعاً بحيث يضم هذه المهارات إلي جانب مهارات أخري كثيرة مثل جمع المعلومـات من مصادرها والملاحظة والـتسجيل وقراءة الخرائـط والجداول والرسوم البـيانيـة واستخـدام المكتـبة بكل مـا فيهـا من مجـلات ودوريات ودوائر مـعارف وقواميس وفهارس وكتابه المقالات والبحوث القصيرة.

أن هذه المهارات وغـيرها هي في الحقيقـة وسائل أو أدوات يحتاج إليـها خريج مرحلة التعـليم الأساسي حتي يمكن القول أنـنا نجحنا في التركيز عـلي العلاقة بين مستوي التـعليم ومضمونة مـن ناحية وواقع الحياة اليـومية التي سيعيـش فيها هذه الخريج.

أن خريج التعليم الأساسي لابد أن نعود به إلي الفكرة القائلة أن الحياة المدرسية هي ممارسة لـلحياة واعداد للحيـاة من أجل الحياة. من المطلـوب علي الاطلاق أن نتصور أننا نعـلم في فراغ ومن أجل فراغ، ولكننا في اطار التـعليم الأساسي لابد أن نعلـم من أجل واقع مجـتمعي معـين سيخرج إليـه المواطن، وبالتـالي لابد أن يتـسلح وأن يـتمكن مـن أساسيـات هي في الـواقع الحد الأدني الـذي يمكنـه من مواصلة التعليم أو الأنضمام إلي هياكل العمالة.

٤) ينظر التـعليم الأساسي كمفـهوم تربوي معاصر إلي عـملية التعلم بـاعتبارها

عملية يجب أن تستمر بأستمرار الفرد في الحياة والعمل، فهو في أثناء حياته يعيش تفاعلات ويلمس تحديات وصراعات وتقنيات ومشكلات وتطور علمي متسارع، وهذا يعني أن امتلاكه قدراً من المعارف في سنوات تعليمه لا يعني شيئا، فسرعان ما تتقادم تلك المعارف، بل وتتساقط المسلمات تلو الأخري أمام التطور العلمي المذهل الذي يراه الأنسان وكل يوم.

ويرتبط بهذا أيضا فكرة النمو العلمي والمهني المستمريين، فمع التطور العلمي تتطور المهارات اللازمة للعمل والإنتاج ثم فإن ما يعرفه الفرد اليوم وما يمتلكه من مهارات هو في الحقيقة أشبه ما يكون بأشياء قديمة لم يعد لها قيمة أو فائدة تذكر، وبالتالي فإن الفرد لابد أن يمتلك قدرة علي التعلم الذاتي، وهذا لا يتوافر إلا إذا امتلك المفاهيم والاتجاهات والقيم والمهارات الأساسية التي سبقت الاشارة إليها، ويلاحظ هنا أن هذا الأمر يحتاج إلي جانب قدرة الفرد علي التعلم ذاتيا أن توجد بعض الصيغ التعليمية والتدريبية غير التقليدية من أجل أن يري الفرد أمامه العديد من الفرص والبدائل يختار منها ما يناسب ظروفه وامكاناته العقلية والشخصية والمهنية، وهكذا يبدو مبدئيا «يمكنه من الاستمرار في الحياة والعمل دون شعور باغتراب أو فقدان الصلة الوظيفية بين ما تعلمه داخل جدران المدرسة وواقع الممارسات اليومية.

٥) أكتساب خبرات بالعلاقات الاجتماعية، إذ أن خريج التعليم الأساسي من المفترض فيه أن يكون قادر علي التفاعل الإجتماعي علي عدة مستويات، وهذا يعني حاجته إلي تعلم كيفيه التفاعل وكيفية تكوين علاقات اجتماعية تسودها المودة والحب والصداقة والالتزام وهذا كله لا يمكن تحقيقه من خلال تعليم تلقيني في شكل مسلمات وقواعد ومباديء للسلوك، ولكن لابد من ممارستها من خلال ما يتم من أنشطة داخل المدرسة، وهكذا فإن التعليم الأساسي كمفهوم ينظر إلي الفرد باعتباره كائنا اجتماعيا لا يعيش بمفرده ولكنه يعيش في إطار مجتمعي ملتزماً بمواقف أخلاقية نابعة من النظام القيمي السائد في المجتمع والمسئولية الاجتماعية

اتجاه كل المواقف والمشكلات التي يعايشها في حياته اليومية، وليس من المقبول هنا أن يقف الفرد متفرجا أو سلبيا من تلك المواقف والمشكلات ولكن لابد من أدوار أكثر فعالية وإيجابية، إذا أن ذلك كله ليس من مسئولية الحكومات وحدها، ولكن لابد من دور حقيقي للمواطن، وبالتالي فإن التعليم الأساسي يعد في جوهرة أعدادا للحياة ومن أجل دور له قيمة في تلك الحياة.

٦) تعد التربية العالمية من أهم أهداف التعليم الأساسي، إذ أنه مع التطور الهائل في وسائل الاتصال أصبح العالم كله أشبه بقرية صغيرة ذلك قدرة هائلة في تخطي أبعاد الزمان والمكان، وهكذا فإن التعليم الأساسي في اهتمامه بهذا البعد إنما يستهدف أن ينظر الفرد إلي نفسه باعتباره صاحب مسئولية مجتمعيه علي عدة مستويات، فهناك المسئولية تجاه المجتمع المحلي وتجاه الوطن وتجاه العالم، ولعل هذا يعني قدره علي التفاهم العالمي مما يحتاج إلي الوعي بحقوق الأنسان وثقافات الشعوب والمقومات البيئية وما يترتبط بها في مشكلات ودور الانسان في صيانة موارد البيئة واستثمارها علي أفضل نحو ممكن والالتزام بالسلوك الرشيد نحوها. أن هذا كله يعني الحاجة إلي عقلية متفتحة ترقي إلي مستوي العالمية، وخاصة أن العالم يموج بالمشكلات والصراعات وهو أمر يحتاج إلي لغة أخري غير لغة أسلحة التدمير الشامل، أن العالم أصبح في حاجة اليوم إلي العقل البشري الفاهم والواعي والمؤمن بأهمية السلام العالمي وقيمة التفاهم بين الحكومات والشعوب.

٧) أن معرفة الموارد المتاحة وسبل استثمارها ومستقبلياتها من أهم الجوانب التي يعني بها التعليم الأساسي، فخرج هذا المستوي التعليمي سيعيش في مجتمع معين، ومن ثم فلابد أن يدرك بوضوح كل مقوماته البيئية فضلا عن مقوماته السياسية والاجتماعية والاقتصادية وغيرها، إذ أنه من الطبيعي أن يدرك الفرد الواقع الذي يعيشه حتي يستطيع أن ينظم تفاعلاته وعلاقاته والمطلوب من هذا الخريج فيما يتعلق بالموارد المتجددة وغير المتجددة، ويرتبط بهذا أيضاً السلوك الرشيد نحو تلك الموارد، إذ أن الأنسان بسلوكه غير الرشيد نحو البيئة هو المسئولالأول عن تدمير

البيئة بكل ما يملكه من مفاهيم خاطئة حول البيئة وما يرتبط بها من قيم غير مرغوب فيها، وهو ما يترجم في النهاية إلي سلوكيات غير مقبولة اقتصاديا وانسانيا وخاصة إذا نظرنا إلي هذا الأمر من المنظور المستقبلي المتعلق بأجيال ستحمل مسئولية جسيمه بالتأكيد.

٨) أن العالم بكل علاقاته المتشابكة واستثماراته وتفاعلاته مع البيئة علي كل المستويات يحتاج إلي عقلية قادرة علي الابداع، فالحاجة ماسه إلي حلول لمشكلات عديدة ومتنوعة بأساليب غير تقليدية وغير مألوفة، والشيء المؤكد هنا هو أن ابداعات العقل البشري ليس لها حدود، وخاصة إذا وجدت الرعاية والتوجيه السديدين، ولعل هذا هو الذي جعل الكثير من الدول والحكومات تعتبر قضية التربية والتعليم قضية استثمار حقيقي يستحق أعلي انفاق من الدخل القومي.

ولعلنا لا نغالي إذا قلنا أن الكلفة المنخفضة تعني نواتج علي درجة شديدة من التواضع. وما يمكن تأكيده في هذا الشأن هو أن العقل البشري واحد في كل زمان ومكان، فالله سبحانه وتعالي خلق العقل البشري من أجل أن يطور الانسان حياته والاطار الاجتماعي البيئي الذي يعيش فيه بكل أبعاده. والفرق الحاسم هنا هو مدي كفاءة العملية التربوية ووفائها باحتياجات الفرد والمجتمع دون التضحية بطرف لصالح الطرف الأخر.

من ذلك يبدو أن التعليم الأساسي علي المستوي الفلسفي يعني اطارا يختلف إلي حد كبير عما تعودناه فيما كان يمسي بالتعليم الابتدائي من حيث الوظائف والأهداف والمضامين، بل ومن حيث شكل المدرسة ذاتها ونوعية المعلم ومستواه العلمي والثقافي والمهني، وكذا نوعية ونمط الادارة المدرسية وأساليب الاشراف الفني وغيرها مما يشكل في مجمله المناخ الصفي والمناخ المدرسي.

وما يهمنا في هذا المجال هو أن نحاول القاء الضوء علي دور مناهج التعليم الأساسي ازاء تنمية قدرات الأبناء.

** أن المناهج المدرسية من منظور التعليم الأساسي ليست مناهج تقليدية، كما أنها ليست مناهج ذات وظائف قاصرة، ولكنها في الحقيقة مناهج من المفترض فيها أن تكون وسيلة إلي أحداث التغيرات المطلوبة في الأبناء حتي يمكنهم أن يستوعبوا كل مضامين فكرة التعليم الأساسي.

أن المناهج المدرسية من هذا المنظور يجب النظر إليها بالمفهوم الواسع، فالمناهج ليست هي المقررات، كما أنها ليست مجرد مجموعة من الكتب المدرسية، وهنا يجب الإيمان بأن الخبرات اليومية المتاحة للأبناء هي الوحدة التي يبني منها أي منهج مدرسي، ومعني هذا أن الحقائق والمعارف التي يشملها المنهج والتي يتم اختيارها تنظيمها في ضوء ما يحدد من الأهداف إنما هي مجرد جزئية بسيطة أو احدي مكونات الخبرات المتاحة للأبناء، ولعل ذلك يشير إلي تغير مكانة المعرفة، فهي ليست هدفًا لذاتها وإنما هي وسيلة تعمل في تكامل مع وسائل أخري من أجل مساعدة الأبناء علي التقدم نحو الأهداف المرغوب فيها. وهذا يعني أيضا أن المعرفة في حد ذاتها ليست لها قيمة إلا بالقدر الذي تؤثر به في البنية العقلية والوجدانية والأدائية للفرد، والمعرفة بذلك يمكن توجيهها من أجل تكوين مفاهيم وتعميمات لدي المتعلم بحيث يستطيع أن يدرك بوضوح الصورة الكلية للمعرفة وما يوجد بينها من مواطن اتصال وترابط بحيث تبرز فكرة وحدة المعرفة. أن المعرفة وفق هذا التصور تعد أدله من أجل تحقيق نواتج تعلم أكثر بقاء وأكثر تأثيرا في شخصية الفرد. وتعد المفاهيم والتعميمات والمباديء والقوانين والنظريات تراكيب معرفية أساسية تختزل من حجم المعرفة التي يجب أن يتعلمها الفرد، كما أنها تساعده علي تفسير كل الظواهر والمواقف والأحداث التي تتصل بتلك التراكيب المعرفية، فضلا عن أنها وسيلة لاختزال المعارف والتوصل إلي تنبؤات قد لا تتوافر له إلا إذا طبق ما سبق أن تعلمه من تلك التراكيب، وتبدو أهمية هذا الأمر هذا ما نظرنا إلي حجم المعارف في مختلف المجالات ومدي صعوبة تعلم كل شيء علي مقاعد الدراسة، فالمتعلم مهما جلس علي مقاعد الدراسة في المؤسسات التعليمية النظامية

فهو لا يمكن أن يتعلم كل شيء عن تلك المعارف، ومن ثم فهو في حاجة إلي تعلم تلك التراكيب المعرفية وكيفية تطبيقها علي مواقف الحياة وكل مجالات المعرفة التي يمكن أن تعرض له في مسايرة في الحياة وكل مجالات المعرفة التي يمكن أن تعرض له في مسايرة في الحياة بشكل عام.

** أن المناهج المدرسية في اطار التعليم الأساسي معنية أكثر من أي وقت مضي بأمر عملية التفكير، فالفرد في حياته العامة بكل ما تشمله من تفاعلات يحتاج إلي اعمال فكرة في كل شيء، وهذا يعني إلا يبقي الفرد في موقع المتفرج أو في موقف سلبي أثناء عمليتي التعليم والتعلم، وخاصة أن أحد معايير التقدم والعصرية هو قدرة الشعوب علي التفكير، ولعنا لا نغالي إذا قلنا أن هناك شعوب تفكر تفكيرا منتجا وهناك شعوب تفكر تفكيرا استهلاكيا يعتمد علي التبعية وليس القيادة، وتعتمد عملية تنمية التفكير علي مدي كفاءة المعلم في ادارة مواقف الخبرة اليومية، والمهم في هذا الشأن أن المعلم لابد أن يتحمل مسئولية كونه ميسر للتعلم، وهذا يعني كفاءة متميزة في اثارة التساؤلات وتشجيع الأبناء علي المناقشة وجمع المعلومات من مصادرها ومحاولة التوصل إلي استنتاجات وتفسير المواقف والأحداث الجارية، وكذا ممارسة الحرية في التفكير، أي التعبير بحرية كامله عن الرأي والنقد البناء، ويرتبط بهذا أن يتعلم الأبناء الاختيار الحر ومسئولية الاختيار من بين مجموعة بدائل. ولعل ذلك يشير جمله إلي أن العمليات العقلية المرتبطة بعملية التفكير كعملية كلية ليست مجرد عمليات علي مستوي بسيط ولكنها علي مستوي عال مركب.

ويرتبط هذا الأمر بنوعية المادة المتاحة والتي تتضمنها المناهج المدرسية فالمادة العلمية المتاحة للأبناء لابد أن تكون بالقدر والنوع المناسب، وهذا الأمر يفرض مستوي علمي متقدم في تخطيط المناهج بحيث يكون لها أعلي مستوي من الاتساق الداخلي مع الاهداف، ومن المفترض في هذا المحتوي أن يسلم نفسه للمعلم والأبناء من أجل أن ينشط عقل المتعلم من أجل المشاركة الحقيقية في

المواقف التعليمية. وتبدو هنا أهمية التفكير التباعدي حيث لا تكون هناك وجهة النظر الواحدة. بل لابد من شمول المضمون لعديد من البدائل والعديد من وجهات النظر حتي يمارس المتعلم المقارنة والتحليل واتخاذ القرار المناسب.

** أن القراءة الناقدة من أهم القدرات التي يجب أن تعني بها مناهج التعليم الأساسي، فالمتعلم يقرأ ويكتب ويستمع، ولكن هناك فرق بين القراءة لمجرد ترديد المادة المقروءة وبين أن يقرأ قراءة واعية، والمقصود بذلك قراءة ما بين السطور والتوصل إلي المعاني الضمنية، هذا فضلا عن الربط بين المادة المقروءة والاطار الثقافي الذي ينتمي إليه هذه المادة ويرتبط بالقراءة الناقدة الأذن الناقدة، فمع اتساع دائرة الاتصال وتدفق المعلومات يصبح الأمر في غاية الأهمية، فالفرد يجب أن يكون قادرا علي التمييز بين الحقيقة ووجهة النظر وأن يفسر ويحلل كل ما يقرأ وما يسمع، وبذلك يصبح الفرد منفتحا علي العالم الخارجي من خلال كل ما يمتلكه من حواس. أن كل ما ينشر من خلال وسائط الثقافة يحمل بين طياته تيارات الفكر السوي وغير السوي، كما أن الكثير منها يعكس قيما بعضها يتفق مع القيم الاجتماعية السائدة والمستقرة وبعضها الآخر يعد قيما وافدة وغير ملائمة الواقع الذي نعيشه، ومن هنا يصبح الأمر متعلق بقدرة الفرد أن يحدد لنفسه فكراً أو فلسفة يتعايش معها وينطلق منها في كل تفاعلاته وعلاقاته وقراراته وسلوكياته، وهكذا تبدو أن المسئولية التي تقع علي المناهج المدرسية في مرحلة التعليم الأساسي ليست بسيطة، كما أنها ليست مستحيلة ولكنها في حاجة إلي اهتمام مخطط ومقصود وأدوار جديدة للمعلم سنعرض لها فيما بعد.

** تعد كتابه التقارير والبحوث القصيرة من المهارات الأساسية اللازمة للفرد في حياته اليومية وخاصة في أثناء ممارسته لحياته المهنية، ويرتبط بهذا الأمر جمع المعلومات والملاحظة واستخدام الكتب والدوريات وغيرها من مصادر المعرفة، ولعلنا نلاحظ أن مثل هذه المهارات ليس من اليسير أن يكتسبها المتعلم في مرحلة التعليم الأساسي إلا إذا وجدت الاهتمام المخطط والمقصود من جانب المعلم،

وهذا يعني أن المناهج المدرسية الخاصة بهذه المرحلة يجب أن تكون في فلسفتها وأهدافها ومضامينها مساعدة وموجهة للمعلم من أجل تخطيط الخبرات المناسبة للأبناء والمرور بها والتفاعل معها بشكل فعال والتعلم منها وفق ما حدد لها من الأهداف ويرتبط بهذا الأمر نوعية استراتيجيات التدريس وما يتصل بها من كفاءات المعلم، فالمعلم لايزال هو العامل الحاسم في مدي النجاح في مساعدة الأبناء علي التقدم نحو الأهداف المحددة للمناهج وما تشمله من جوانب تعلم بما في ذلك تلك المهارات الأساسية. ومن الأمور المؤكدة هنا أن التعليم اللفظي لا يكفي لتعلم هذه المهارات، ولكن لابد من الممارسة الفعلية لكل هذه المهارات من خلال ما يقوم به الأبناء من الأنشطة بمساعدة وتوجيه المعلم، وهذا الأمر يؤدي بطبيعة الحال إلي نظرة جديدة واجراءات مغايرة في عملية تقويم الأبناء بحيث يشمل تقويم الجوانب النظرية وما يرتبط بها من الجوانب الأدائية، وهكذا يتبين أن مستوي المعلم سيظل العامل الحاسم في هذا الشأن مما يعني الحاجة إلي مراجعة برامج اعداده وتدريبه في أثناء الخدمة من أجل رفع مستوي الآداء المهني في هذا الشأن.

** من الأمور وثيقة الصلة بمناهج التعليم الأساسي أن تكون هناك علاقة وثيقة بين مخططي المناهج ومنفذيها من ناحية ومؤسسات العمل والانتاج من ناحية أخري، فالتعليم الأساسي بحكم فلسفته ووضعه في السلم التعليمي يعد تعليما يستهدف امداد قطاعات العمل والانتاج بما يحتاجه من الكفاءات القادرة علي المشاركة في العملية الانتاجية، وهكذا فأنه لا تكفي المشاركة هنا في عمليات التخطيط للمناهج ولكن الأهم من ذلك أن يجد المعلم والأبناء فرص الاتصال بتلك المؤسسات من أجل المشاهدة والدراسة والتدريب المناسب، حتي يتمكن الأبناء من المهارات الاساسية التي تعني بها المناهج المدرسية وذات العلاقة الوظيفية بهيكل العمالة والانتاج.

ولعل ذلك يشير بوضوح الي رؤية جديدة للعلاقة بين مدرسة التعليم الاساسي والمجتمعات المحلية. ولعلنا نلاحظ أن هذه المسألة ليست جديدة ولم تكن وليدة

التعليم الأساسي كفلسفة حديثة نسبيا ولكنها نشأت مع نشأة عملية التربية ذاتها، ولكن سيادة التعليم اللفظي وغلبه الطابع الشكلي علي عملية التربية بوجه عام كان السبب الحقيقي وراء اختفاء هذه العلاقة وتدهورها بشكل أو أخر

ومن خلال ذلك يمكن القول أن مناهج التعليم الأساسي اذا لم تكن مهمته بتكوين الفرد علي هذا النحو فلا يمكن الادعاء أنها يمكن أن تؤدي شيئا له قيمة في هذا الشأن.

** أن مناهج التعليم الاساسي في اطار التزامها بفكر معين له مقوماته المغايرة لأي مظهر من مظاهر التجديد التربوي الآخري يعني مبني مدرسيا من نوعية خاصة، فليس من المقبول علي الاطلاق أن نتصور أن مناهج التعليم الأساسي يمكن أن تقوم بوظائفها وتحقيق أهدافها المرغوب فيها من خلال المبني المدرسي التقليدي الذي نعرفه فلا يكفي علي سبيل المثال الفصل المدرسي والمقاعد الدراسية وغير ذلك من مكوناته المألوفه لنا، ولكن لابد من معامل وورش ومزارع وحقول وغير ذلك من المكونات التي يمكن من خلالها أن يجد المعلم والتلاميذ الفرصه الحقيقيه لتنفيذ المناهج علي النحو المتوقع والمطلوب. وهذا يعني بطبيعة الحال تكلفة غالية، فليس من المتوقع أن تؤدي المناهج التقليدية النظرية الـي تعلم غني وفعال، اذ ان القاعدة المعروفة في هذا الشأن هي أن التكلفة العالية تؤدي الي نواتج تعلم جيدة، كما أن التكلفة المتواضعة تؤدي الي نواتج متواضعة أيضا، وهكذا يستطيع المعلم أن يوفر الخبرات اليومية التي يمكن من خلالها أن يتعلم الآبناء أشياء كثيرة، فهناك فرصة لاستثارة الميول والاهتمامات والربط بين النظرية والتطبيق فضلا عن الترابط بين التعليم والعمل وهو ما يعد من أهم وظائف مناهج التعليم الأساسي.

** يحتل النشاط المدرسي مكانة هامة في مناهج التعليم الأساسي، والمقصود بذلك أن يكون المتعلم محور كل مواقف التعليم والتعلم بحيث تستثمر قدراته العقلية والحركية وما يمتلكه من دوافع التعلم من أجل أن يكون مشاركا في هذه

العلمية من خلال أدوار يقوم بها تحت أشراف وتـوجيه المعلم، وهكذا فان العملية التربوية تـكون موجهة من أجل آن ينشط المـتعلم ويتفاعل مع كـل مواقف الخبره بكل طـاقاته وامكانـاته، وفي حدود هـذا المعني للـنشاط المدرسي تـتبني المـناهج المدرسية في التعليم الأساسي فكرة وضع المـتعلم في مكان الصدارة واعتماد منطق الايجابـية كسبيل ضـروري للتعلم ممـا يعني جمـلة ضرورة اعادة النظـر في الدور التقليدي لـلكتاب المدرسي والوسيلة التعـليمية بحيث يتفاعـل الأبناء من خلال ما يمارسونه من أنشطة في صـميم المنهج اعتمادا علي ميولهم واهتـماماتهم واستثمارا لدوافعهم للتعلم.

ان النشاط المدرسـي في اطار التعليم الأساسـي يحتاج الي كلفة عالـية ويحتاج ايضا الي معلم من نوعية معينة. وتجدر الاشارة هنا الي أنه مع أهمية النشاط الذي يقدمـه المنهج هناك أيـضا أنشطة أخري مـصاحبة للـمنهج، وفي جمـيع الأحوال نلاحظ أن المتعلم يمارس أدوارا تجعل منه أكثر ايجـابية في المواقف التعليمية، ومن خلال ذلك يمكن تـنمية العديد من قدراته مثـل المسئولية والنقد البـناء والمقارنة بين الحقائق والآراء وتـبني وجهة نظر مـعينة والدفاع عـنها والقدرة علي اتـخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب.

ان نـواتج الـتعلم هــذه التي يمكن لـن يتعلمهـا المتعلم عـلي مستوي مـناسب وخـاصة اذا آتـيحـت له الفـرص المناسبة لـلممارسة والتـدريـب الكافيـين. هـذا الأمـر بطبيعة الحـال يعني أن المناهج المدرسية التي تجعل من نشـاط المتعلم محـورا لهـا تحتاج الي تـكلفه عـاليه أيضـا، ومع ذلك فـان ما يمكن أن يـتحقق مـن نمو القـدرات لـدي الأبـناء تتضـاءل معه كل مـا يمكـن انفاقه مـن آمـوال في هــذا الشـأن

** يمارس الموجه الفني في اطار التعلـيم الأساسي دورا مختلفا عن ذلك الدور التقلـيدي المتمثل فـي متابعة المعـلم في تنفيـده للمنهج مـن حيث اتباعه لـخطه والتزامه بها وغير ذلك من الشكليات التي تقترن بنظام التدريس المعتاد، الا أنه من

خلال عملية تنفيذ مناهج التعليم الأساسي مطالب بأن يكون قيادة تربوية مقيمة بالمدرسة، فهو معلم صاحب خبرة تمرس بعملية تنفيذ العديد من المناهج، ولذلك فان المعلم القائم بالعمل يحتاج دائما الي من يساعده في علاج المشكلات وتعديل مسار عمله، ذلك أن التعليم الأساسي من المفترض فيه أن يؤدي الي تنمية حقيقة لقدرات عديدة لدي الأبناء وهو ما قد يكون غائبا عن التراكم الخبري المتواضع لدي المعلم وخاصة حديث العهد بالمهنة، ومن ثم فهو في حاجة الي المثل والتجربة وتبادل الخبرات من أجل أن يعرف كيف يتناول المنهج من أجل مساعدة الأبناء علي التقدم نحو ما حد له من الأهداف.

** كما أن الموجه يعد قيادة تربوية مقيمة بالمدرسة وتحمل مسئوليات جسيمة خاصة بتنفيذ مناهج التعليم الأساسي نجد أن مدير المدرسة قيادة تربوية أيضا، واذا كان الموجه يعد مسئولا عن معلمي تخصص واحد فان مدير المدرسة مسئول عن كل معلمي المدرسة، وهذا الأمر يمثل صعوبة الي حد كبير، فالمدير اذا فهم وظيفة التعليم الأساسي والأهداف المتوخاه من مناهجه فهذا يعني قدرة فائقة علي توجيه المعلمين والتنسيق بينهم وخاصة اذا نظر الي تلك المناهج من المنظور التكاملي الذي يتبين من خلاله العلاقات بين المناهج المدرسية ومدي ارتباط هذا كله بالقدرات التي يجب تنميتها لدي الأبناء.

** وأخيرا فان مناهج التعليم الأساسي مهما كان نوعها ومهما كانت درجة التزامها بفكرة التعليم الأساسي وكل مقوماته فان الأمر سيظل متوقفا علي نوعية المعلم ومستوي أدائه المهني لكفاءات التدريس العامة والتخصصية، وهذا لا يمكن ضمانه لا باعادة النظر في برامج اعداد معلم التعليم الأساسي وبرامج تدريبه في أثناء الخدمة.

وهكذا ستظل الصلة مفقودة في كثير من الدول بين التعليم الذي لم يأخذ من التعليم الأساسي سوي اسمه وواقع الحياة وممارساتها اليومية.

الفصل الثامن

تكنولوجيا التعليم
مدخل لتطوير المناهج

يقوم العلماء كل يوم شيئاً جديداً يضاف الي تراكمات العلم والخبرات الانسانية، وقد لعبت التكنولوجيا دورا متميزاً في هذا المجال فكانت الا تزال هي المدخل الحقيقي لتطوير الحياة ذاتها، ولعلنا نلاحظ أثر ذلك علي تطور الزراعة والصناعة والتجارة الاقتصاد بوجه عام، بل ولعلنا نلاحظ أيضا اثر التكنولوجيا في الحياة المنزلية والتعاملات اليومية في كافة المؤسسات المجتمعية، مما يعني أن الانسان استطاع بفكره وابداعاته أن يقدم كل جديد من أجل تطوير حياة الانسان في كافة المجالات، لدرجة أن أحد المعايير التي يقاس بها تقدم الأمم امتلاكها للتكنولوجيا المعاصرة واستخدامها في شتي مجالات الحياة، ولعلنا نلاحظ الفرق بين امتلاك التكنولوجيا من ناحية وتوظيفها وإستخدامها الاستخدام الامثل من ناحية أخري، فامتلاك التكنولوجيا لا يعني شيئا في حد ذاته ولكن المهم هو أن تظهر نتائج ذلك في عملية التنمية ذاتها ومعدلات التقدم في كافة مجالات الحياة.

لقد دخلت التكنولوجيا في كل شئ حتي في السلاح بكافة أنواعه ومستوياته وفي الأجهزة الخاصة بالاتصالات والاستخدام المنزلي، إضافة الي تلك التطورات الهائلة التي نجدها كل يوم في مجال الحاسبات الالكترونية.

ولكن ما المقصود بمصطلح التكنولوجيا؟ وهل التكنولوجيا هي وليدة العصر الحاضر؟

المقصود بمصطلح التكنولوجيا هو تطبيقات أسس أو مبادئ ونظريات علمية في واقع ميداني، وقد يكون من ذلك في أي مجال زراعي أو صناعي أو عسكري أو خدمي أو غير ذلك، ولكن المهم هو أن عملية التطبيق هذه لا تكون عقوبة ولكنها تكون مستندة الي فكرة علمية أو نظرية أو رؤية علمية لها منطق يحكمها، وفي هذه الحالة يقدم الفلاسفة والعلماء والمنظرون أفكارهم ومقصوراتهم ونظرياتهم ويطرحونها لمناقشة والدراسة، وقد يكون ذلك في سمنارات أو من خلال بحوث ودراسات أو مقالات، وعندما تنقر في شكلها

النهائي يأتي دور التطبيقية الـذين يجتهدون ويعمـلون الفكر مـن أجـل نقل النظرية أو الفكرة أو المفهـوم أو المبدأ الي حيز الاجرائـية مما ينتج عنه اختبار لمدي صحـة النظرية .

والعلاقة بين الجانبين النظري والاجرائي علاقة حلـقية تعتمد علي فكرة التغذية الراجعة، فاذا كـانت النظرية علي درجـة ما من الضبط كان ذلك مـؤشرا لاحتمال النجاح في عمـلية التطبيق الي حد كـبير، أما اذا كانت النظرية لـيست علي درجة كافية من الضبط زادت احتمالات الفشل علي مستوي التطبيق، ولذلك فان التنفيذ بين يصلون من خلال إنـتاجهم الي نقاط القوة ونقاط الضعـف في النظرية ومدي قابليتـها للتطبيق، ومـن ثم يدفعونها الي المنـظرين للمراجعة ومـن أجل المزيد من الضبط، فيعيدون النظر فيها مرة أخري لـتطوير النظرية ويدفعون بها مرة أخري الي التطبيقين لتتم عملية الانتاج من جديد في ضوء التطوير الذي حدث علي النظرية، وهكذا نغذي النظريـة الواقع الطبيعي وفي نفس الوقت يكون الواقـع التطبيقي هو المدخل الاساسي لتقديم الـنظرية وبالتالي تطويرها. ومن هنا يكـون التطور العلمي وتراكماته التي نراها كل يوم.

من ذلك يتـضح لنا مفهـوم التكنولوجيا، ودور التكنولـوجيا في تطويـر حياة الانسان في كل المجالات، والحقيقة أن هذا الأمر لـيس وليد العصر الحديث ولكن تطبيق النظرية في مجال الواقع ظل دائما ومنذ بدء الخليقة هو أحد المبادئ الرئيسية التي حكمت حياة الانسان ووجهت تفاعـلات وحركته في أثناء الحياة، وهذا ينطبق علي كـل شئ اخترعه الانـسان عبر تاريـخه الطويـل ، وهذا هذا في اشعـال النار والسيـطرة عليهـا وإنشاء المساكـن وحماية نفـسه من مخاطـر الطبيعـة والمواصلات والاتصال والأهرامـات والمعابد والمساكن وأسالـيب التجارة وغير ذلك مـن مظاهر الحياة اليومية، كل هذا النتاج كان ترجمة لأفكار ومفاهيم ربما توصل اليها الانسان من خلال التـجربة أو من خلال الصدفـة، ولكن في جميع الأحـوال قام الانسان بوصفها مـوضع التجربة ليتعـرف علي قابليتها لـلتطبيق، ومن ثم بدأ فـي التطوير

للنظرية ثم تطوير الانتاج وتغذية النظرية مرة أخري وهكذا، واستمر حال الانسان والبشرية جمعاء في كل أنحاء الدنيا علي هذا الاساس فحدث ما حدث من تطور هائل للعلم وللحياة ذاتها.

وبالتالي فان ماحدث من تقدم وتخلف وما يحدث من تباين في معدلات النمو يرجع الي عوامل كثيرة من بينها أمر التكنولوجيا وامتلاك واستخدامها وتطويرها لخدمة الانسان وحياة البشرية جمعاء.

ومحور هذا كله هو الانسان صانع التنمية، ويقصد بذلك عقل الانسان، فاعله سبحانه وتعالي خلق عقل الانسان ليكون وسيلة في الحياة وتطويرها واسعاد نفسه وأسرته ومجتمعه الصغير المجتمع العالمي، وبالتالي فانه اذا أحسن بناء هذا العقل كان منتجا مبدعاً قادراً علي تطوير الحياة فكرياً واجرائياً.

ومن هنا ننظر إلى عملية التربية باعتبارها وسيلة التعامل مع الإنسان كصانع للتنمية والتقدم والعصرية ، ولاشك أن محور التقدم الذى نلاحظه ف كثير من بلدان العالم هو العقل البشرى المفكر والذى يقدم النظرية القابلة للتطبيق والذى ينتج عنه كل ما من شأنه أن يطور الحياة البشرية، وكما استخدم التكنولوجيا في شكل من أشكال الحياة، ومظاهرها فقد استخدمها أيضا فى مجال التربية، فالمبادىء التربوية ومايسمى تجاوزاً بالنظرية التربوية ينشأ كله فى عقول التربويين من خلال خبراتهم ودراساتهم وتصوراتهم وادراكهم لحركة تطور الفكر التربوى عبد العصور ، ومن خلال ذلك يقدمون كل جديد ، فعلماء التربية وعلم النفس لهم دراساتهم وتجاربهم التى قدموا من خلالها مايمكن إعتباره فكراً تربوياً ثم تم تناوله على المستوى الميدانى التطبيقى للنظرى مدى إمكانية تطبيقه فى المجال التربوى وتحديد الصعوبات التى ربما تحول دون ذلك ، وهو الأمر الذى يرد مرة أخرى للمنظرين لمراجعة فكرهم من جديد فى ضوء التجربة الميدانية لأفكارهم التى سبق طرحها

وبناء على ما سبق وفى اطار مفهوم التكنولـوجيا وتطبيقه فى مجال التربية يمكن اعتبار المنهج المدرسى ذاتــه مظهراً من مظاهر التكنولوجيا فى مـجال التعليم، ذلك أن أى منهج مدرسى مــن المفترض أنه جاء ترجمة لفكــر تربوى أو مبادىء وأسس تربوية معيـنه، وبالتالى فهو تطبيق لـفكر ما ، ومن ثم فان خبراء المناهــج يعتبرانه مظهراً من مظاهر تكنولوجيا التربية .

ويلاحظ أن هناك بعض الخلط فى تكنولوجيا الـتربية واستخدام التكنولوجيا في التربية ، فالمقصود بتكنولوجيا التـربية هو أن نطبق أحد المبادىء أو الأفكار التربوية فى مـجال تربـوى أو أخر ، ويظـهر أثر ذلك فــى منهــج ما أو فى أسـلوب إدارة المدرسة أو نمــط جديد فى الاشراف الـفنى أو فى إسـتخدام أداة جديدة فــى مجال التقويم الـتربوى . أما المقصود باسـتخدام التكنولوجـيا فى التربية هو أن نـستخدم نواتج تكنولوجيــة فى مجال التربية ، كأن نستخــدم جهازاً لعرض الأفلام ١٦مم أو جهازاً لعرض الشرائح أو جهازاً لعزض الأفلام الحـلقية أو غيرها، وبناء على ذلك فالغرق شاســع بين تكنولوجيا الـتربية واستخدام التـكنولوجيا فى التـربية ، وهناك أيضا مسـألة أخرى متعلـقة بهذا الأمر هى المـواد التطبيقـية التى تعرض بــاستخدام إحدى وسائل التكنولوجيا ، فإذا تم إعداد مواد تعليمية فى شكل برنامج معين وتم عرضـه من خلال حــاسب آلى فــان المادة التـعليمـية فى هــى مظهــر من مظــاهر تكنولوجــيا التربية ولكنــه استخدم من خلال وسيط هــو ذاته منتج التكنـولوجيا، ولعل هذا الأمــر هو المسئول الأول عمــا قد يظهر من خــلط فى المفاهيــم لدى غير المتخصصين، وهو مــا يؤدى فى أغلب الأحوال إلى خلل فى التطبيــق عند التعامل مع المنــهج من خلال عمـلياته التـخطيطيــة أو التنفيـذية، ومن خلال هذه الـنظرة نستطيع القول أن المعلم عندما يسـتخدم خريطة أو نموذجاً مجسماً أو كرة أرضية أو يقوم بــإجراء تجربة علمــية فى العمــل على أحد الأجهــزة فإن هذا يعد استــخداماً لوسائل تـعليمية مـعينه فى تنـفيذ المناهج المـدرسية ، وفى ذات الوقت تــعد تلك الوسائل نواتج لتكنولوجيا معينه ، فضلا عن أن المناهج ذاتها التى يقوم المعلم على

أمر تنفيذها هى مظهر من مظاهر إستخدام التكنولوجيا وتوظيفها فى مجال التربية.

وإذا استعرضنا التطور الذى حدث فى مجال المناهج لسنوات طويلة نلاحظ :

ان المدارس النموذجية التى وجدت فى فترة سابقة كانت مناهجها محاولات جيدة من أجل التعبير عن مظاهر فكر تبروى متطور ، بل إن الرواد الأول من التربويين والمتخصصين فى مجال المناهج كان لهم دورهم الذى لايمكن إنكاره فى تنفيذ المناهج الجديدة باستخدام استراتيجيات تدريس مناسبه ووسائل تعليمية زادت من مستوى كفاءة العملية التعليمية وانعكست على نواتج تعلم الأبناء ، وقد ظهر ذلك فى المشروعات وأسلوب حل المشكلات والوحدات ومراجع الوحدات ، وكل ذلك لم يكن وليد الصدفة ولكنه كان تطبيقاً لفكر تربوى متطور أضاف إليه الرعيل الأول من التربويين من حسهم التربوى وفكرهم الناضج وخبراتهم التى اكتسبوها من خلال دراستهم بالخارج ووعيهم بالأبعاد التربوية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية العملية ، وهى أمور جعلت من كل مظاهر التجديد التربوى انذاك ممكنه التحقيق .

ومع ذلك لم يكن مفهوم تكنولوجيا التعليم أو تكنولوجيا التربية شائعاً انذاك، ولكن الشيء المواكب هو أن المنظرين والفلاسفة التربويين حينما طرحوا أفكارهم وماسمى آنذاك بالنظريات التربوية ثار الجدل والحوار فى كل مكان وتعددت التطبيقات فى كل بلدان العالم ، ولم تكن مصر بعيدة عن مجريات الأحداث والتطور الفكرى فقام التربويون المصريون بالمبادأة والتجريب وتعديل المسارات ، ولذلك فان تجربة النموذجيات المصرية من أهم مايستوقف كل كاتب فى مجال التربية عامه وكل تخصص فى المناهج على وجه الخصوص .

إن ماحدث من تطور فكرى فى مجال كيفية عرض مضامين المناهج، ومعالجة فكرة البنى المعرفية وخرائط المفاهيم وغيرها، كان لها تأثيرها الواضح على تفكير خبراء المناهج فبدأ الحديث عن المناهج المندمجة والمناهج المتكاملة والمناهج المترابطة

ومناهج المجالات الواسعة وغيرها، ولم يقف الأمر عند مجرد المعالجة النظرية ولكن ترجم هذا فى صورة تطبيقات حقيقية ، فبدأ الخبرات فى محض مناهج تأخذ بهذه الصورة من تنظيم المعرفة وفق الأسس العلمية والسيكولوجية المناسبه

ولم يتوقف مسار الفكر التربوى عند هذا الحد بل كان ولايزال دائم التطور فى ضوء التجربة وإضافات وإبداعات العقول البشرية فى كل مكان من العالم ، فعندما ظهرت فكرة التركيز على القيم كأساس لتوجيه سلوك الانسان التحكم فيه ظهرت مناهج قائمة حول القيم إضافة إلى ماسبقها من مناهج تقوم على المفاهيم الأساسية، وكان العامل الأساسي الكامن وراء هذا الأمر هو ظهور فكرة تغير استراتيجية المعرفة ومكانتها فى الخبرة التربوية، وإعتبارها وسيلة بعد أن ظلت لفترة طويلة هدفاً لذاتها ، ولذا أصبحت المعرفة وسيلة لبناء المفاهيم وبناء القيم وغير ذلك من مكونات الخبرة المربية ونواتجها التى تشارك فى بناء وتشكيل شخصية الفرد.

إن كل حدث من تطور نتيجة بحوث علم النفس التربوى والصحة النفسية أضاف إلى تراكمات العلم في هذا المجال، وقد وجد هذا كله مجالاً لتطبيقه ميدانيا، وقد انعكس ذلك فى أشكال وأنماط عديدة من أهمها الامكانات وأساليب التقويم للنواحى المعرفية والوجدانية والأدائية وأشكال النشاط المدرسى المصاحب للمناهج أو أشكاله غير المنهجية، وإذا كان العديد من هذه البحوث قد أجرى فى معامل لرصد ظواهر سلوكية لحيوان أو طائر فقد كان الهدف منها هو الاستدلال على مايمكن أن يوجد لدى الانسان أو مايمكن أن يناسبه فى أثناء عمليتى التعليم والتعلم، ولقد إستطاع المتخصصون في هذا المجال التوصل إلى العديد من المبادىء والقوانين التى تحكم مسارات التعلم المسارابت التفكير الانسانى وغيرها من الأمور التى ظلت جداً على ورق إلى أن تناولتها أيدى الخبراء فقاموا باعداد المواد التعليمية واستخدام أساليب التدريس التى اعتقدوا فى قيمتها، وذلك من أجل التجريب والتوصل إلى مدى إمكانية تطبيق هذا الفكر أو رفضه أو تعديله ، وفى جميع

الأحوال ظل الباحثون دائماً فى انتظار نتائج التطبيق الميدانى من أجل مراجعة الأصول النظرية والفلسفية ونتائج البحوث العلمية ووضعها فى صور جديدة متطورة ثم ردها مرة للميدان للتجريب الميدانى من جديد وللتنفيذ والمراجعة مرة أخرى وهكذا. إن هذا كله يعبد بوضوح عن فكرة نقل النظرية من مستوى الفكر إلى مستوى التطبيق من أجل إثراء الواقع وترقية الفكر فى ذات الوقت ، ومن أكثر التطبيقات وضوحاً فى هذا الشأن التعلم الذاتى بكل أشكاله ومظاهره مثل التعليم المبرمج والموديولات والحقائب التعليمية، بل وهناك مجالات أخرى تأثرت بهذا الأمر مثل مجال محو الأمية وتعليم الكبار والتعليم عن طريق المراسلة .

من أكثر النواحى التى تأثرت بفكرة تكنولوجيا التربية الأهداف ، فعندما أخذ التربويون بفكرة الأهداف كموجهات للعمل التربوى ظهرت كتابات عديدة عن مستويات الأهداف وأنواها والشروط الخاصة بصياغتها وعلاقتها بالمضامين الخاصة بالمناهج المدرسية ، وعلاقتها أيضا بعملية التقويم والقياسى ، وقد وجد هذا كله مجالا خصبا للتطبيق والممارسة العملية في مجال بناء المناهج وتقويمها وتطويرها، بل ويعتبر أمر الأهداف من الأمور الهامة حتى الآن فى كل هذه العمليات ، بل ان الأمر أصبح أكثر انضباطاً عندما أجريت دراسات حول التأكد من الانسان الداخلى للمنهج من خلال إجراء دراسات تحليلية لرصد العلاقات بين الأهداف ومختلف المكونات الأخرى للمنهج المدرسى ، وعندما ظهر أسلوب تحليل المحتوى كأداة من أدوات البحوث الوصفية أجريت دراسات عديدة للكشف عن جوانب التعلم المتضمنة فى الكتب المدرسية والمواد التعليمية من أجل الوقوف على مدى الاتساق بينها وبين ماحدد من الأهداف .

ويعد مجال التدريس من أكثر المجالات تأثراً بفكرة تكنولوجيا التربية، فعملية التدريس إعتبرها خبراء التربية عامة وخبراء المناهج خاصة عنصراً أو مكونا أساسياً من مكونات المنهج، وبذلك فهى مستندة إلى فكر تربوى أيضا، وهو ذلك الفكر الذى يفترض فيه أنه يمكن المنهج كله فى كل عملياته التخطيطية والتنفيذية، ومن

هنا أجريت محاولات عديدة للبحث في مدى إمكانية تطبيق العديد من طرق التدريس وعائد كل منها أو تأثير كل منهـا على المتعلم ونواتج التعلم، بل وأجريت دراسات ميدانيـة للكشف عن أكثر الطرق فعالية فى تدريس موضوعات محددة، ولقد ذهب البعض إلى الحديث ماسمي بالنظرية التدريسية محاولين بذلك الاشارة إلى أن التدريس مهما كان نوعه ومستواه لابد له من فكر يستند إليه، وهذا يعنى أن المعلم فـى أثناء عمليـة تنفيذ أى منـهج مدرسى لابد أن يكـون له رأى أو فكر أو وجهة نظر معينه فى عرض مادة المنـهج والتعامل معهـا وكيفية صياغتـها فى اطار خبرات من نوع معين للأنباء ، بل وذهب البعض فى بحوثه ودراساته سواء النظرية أو التطبيقية إلى معالجة فكرة الاستراتيجيات التدريسية والتكتيكات التدريسية، وهم يقصدون بذلك اذا كانت هناك طريقة رئيسية في أحد الدروس اليوميه فليس من المقبـول علمياً أن يظل المعلم مستخدماً اياها طوال الدرس، ولكنه يستطيع أن يستخدم طرقاً أخرى جزئية أو فرعية معاونة طبقاً للظروف الخاصه بكـل فصل وطبيعـة تلاميذه ومايوجد بينهم من فروق فردية فـى القدرات الفعليـة على وجه الخصوص ، ومن هنا ظهـرت أفار جديدة فى عملية التدريس مثل التعليم الفردى والتعليـم النووى الارشادى والتعليم باستخدام الحاسبات الالكترونية والتعـليم التعاونى والتعليم بالفريق وغير ذلك .

ونظراً للاهتمام الذى يلاقيه التدريس والمتمثل فى البحوث والدراسات ظهرت فكرة التدريس المصغر للتدريس عـلى المهارات الأساسـية فى كثير من المجالات وخاصة في مهنه التدريس .

من ذلك نرى أن العلاقة بين التكنولوجيا والحياة الانسانية عـلاقة وثيقة، على إعتبار أن الانسان طوال حياته ومنذ نشأته على سطح الأرض كـان دائما ولايزال يسعى إلى ترقيه حياته ونقلـها من مستويات البدائية والتخلف إلى مستويات من التحضر والتقدم ، وإذا كان الأمر هكذا بالنسبة للحياة العامة فان التكنولوجيا فى مجال التربية قد ذهبت شوطاً بعيداً وحققت نجاحات متعـددة مصدرها الفكر

الانسانى وما قام به من مباداة وتجريب ومحاولات جادة للبحث عن مدى قابلية المبادىء والنظريات العلمية للتطبيق فى مجال التربية .

وكما سبق القول فانه اذا كان لنا أن نعتبر مجال المناهج من المجالات العلمية الأساسية فانه مما لاشك فيه أن هذا المجال اذا كان يقوم على أسس علمية ورؤى فكرية محددة وواضحة ويستهدف ترجمة هذا كله إلى مناهج حقيقية فى مدارسنا فان تلك المناهج ليست سوى مظاهر وأشكال التكنولوجيا التعليم ، والحقيقة إن المستقرىء لحركة تطور الفكر التربوى فى بلادنا يجد أن المناهج المدرسية قد شهدت تطويرا مقصودا ومستنداً إلى فكر واضح وناضج، ويكفى فى هذا الشأن أن نرى رئيس الدوله وهو يعتبر أمر التعليم من القضايا الأساسية التى يجب الاهتمام بها، بل إن هذا الاهتمام الواضح يعنى إدراكاً كاملاً للعلاقة بين مستويات الكفاءة لدى البشر من أجل التنمية، ومن هنا فان المناهج الحديثة والمطورة إذا كان لنا أن نشير إليها فهى تعكس العديد من المبادىء والمفاهيم التربوية التى هى من صناعة الفكر العربى المصرى الخالص والذى يعبد عن الواقع الذى نعيشه ورؤيتنا لمستقبل بلادنا وأبنائنا ، وهكذا فان وضوح العلاقة بين فكر تبروى وتطبيقاته فى الميدان فى أى مكان من الدنيا يبرز بما لايدع مجالاً للشك مدى إيمان القيادات السياسية والتربوية بقيمة التطبيق للفكر فى الواقع التربوى - والأمر الجدير بالاشارة هنا هو أن الاهتمام بهذه الفكرة جاء فى المرحلة الراهنة بشكل مقصود وبعيداً عن العفوية، وهو مايعد دلالة فى حد ذاته إلى بدايات للأخذ بالعلم فى شتى مجالات الحياة .هو ماتعتبره الأمم الساعيه إلى التقدم سبيلها ووسيلتها من أجل إنجاز ماتريده من معدلات التقدم والعصرية .

وهكذا فان الأخذ بالتكنولوجيا كمدخل لتطوير المناهجة المدرسية يعد من المداخل الكفيلة بالمساعدة على تطوير مناهجنا بشكل جيد، والمهم فى هذا الأمر أن نجد بين خبراء المناهج سواء المنظرين أو التطبيقين الوعى والايمان بقيمة هذا المدخل وهو مايمكن أن يعد ضمانا للالتزام به فى عمليات تخطيط المنهج وتنفيذه .

الفصل التاسع

الابداع مدخل لتطوير المناهج

الابداع مظهر من مظاهر التجديد التربوي التي ظهرت علي الساحة التربوية منذ وقت بعيد. وهو يستهدف صناعة البشر علي نحو يجعل منهم صانعي حضارة تفيد البشرية جمعا، ومن هنا ولدت أجيال من المفكرين والمبدعين في مجال السياسة والاقتصاد والفلسفة والاجتماع والفن وغيرها من النظم المصرفية لكي توجه مسارات الحياة في عقود متلاحقة، الأمر الذي كان من شأنه تطور حياة المجتمعات بأشكال وانماط مختلفة، اعتمدت في أغلب الأحوال علي نواتج الفكر البشري بمختلف مسالكه ودروبه واتجاهاته ولعلنا ندرك أن المحرك الأساسي لهذا الأمر هو البشر، نقصد نوعية البشر بكل ما يملكه من قوي عقلية قادرة علي الابداع المتمثل في تراكيب وأنسجة معرفية جديدة اعتمدت علي الماضي ورصدت الحاضر وتنبأت بالمستقبل بكل مقوماته ومتغيراته. القضية إذن هي نوعية البشر.

والسؤال المطروح هنا أي نوعية من البشر نريد؟ هل نريد حقيقة بشرا يمتلك قدرات ابداعية؟ هل نريد بشرا من هذا النوع علي المستوي الشكلي أو النظري ؟ أم أننا نريد ذلك قولا وفعلا؟، وإذا كنا قد طرحنا هذا السؤال المركب فإننا نجيب عنه ببساطة شديدة فنقول نعم نحن دولة تسعي إلي التقدم بأعلي معدلات ممكنه، كما أننا ننظر إلي القوي البشرية باعتبارها السبيل الاساسي لاحداث ذلك التقدم وبتلك المعدلات، ولا سبيل أمامنا إلا أن نع علي أنفسنا فنربي الأبناء علي أفضل نحو ممكن بحيث يكونوا قادرين علي تحمل تلك المسئولية حاضراً ومستقبلا.

ولعله أصبح من المسلم به أن التربية بمفهومها الواسع هي أداتنا في هذا الشأن. لا نقصد بذلك بطبيعة الحال مجرد مؤسساتنا التعليمية المتمثلة في المدارس والكليات والمعاهد، ولكننا نقصد كافة المؤسسات المسئولة عن التربية المخططة والمقصودة وغير المخططة وغير المقصودة، نقصد أننا نأمل في مجتمع مرب، بحيث ينظر الفرد هنا أو هناك ويتفاعل من خلال هذه المؤسسة أو تلك فيري فكرا وسلوكا يدعمان المفاهيم والقيم التي تعد قواعد راسخة لانطلاق السلوك المبدع.

ووسلية التربية في ذلك هي المناهج المدرسية، ولعلنا نري ونسمع كل يوم

مناقشات ومناوشات علمية وغير علمية حول المناهج المدرسية، وهذا ليس بمستغرب فالمناهج المدرسية هي الشغل الشاغل لكل بيت ولكل أسرة، فعملية التربية أصبحت في كل بيت كالشمس والهواء، ومن حق كل منتج أو مستهلك لها أن يتحدث عنها ناقدا أو مطورا، معبرا بذلك عن كافة التفاعلات الجارية في تخطيطها وادارتها وتنفيذها وتقويمها وتطويرها، وهكذا نري أن كتائب الابداع أخذتاتقها وضع فكرة الابداع أمام كل مشتغل بالتربية من أجل الحوار والتفاعل لتري كيف يكون الابداع لاعلي مستوي الفكر فقط ولكن علي مستوي الممارسة أيضا، وقد أدركت هذه الكتائب منذ البداية أنها ستواجه بعقبات وتحديات، ولكن لا بأس فهذا شأن كل فكر جديد، فهو يلقي المقاومة أحيانا والرفض أحيانا أخري، بل وكثيرا ما يواجه بالمقاطعة والتهكم، بل وربما العناد، وكل ذلك معروف ومألوف لدي أصحاب الأفكار والنظريات الجديدة، كما أن المفكرين اعتادوا الصبر والتحمل والاصرار لشيوع الفكر وترجمته إلي واقع وسلوك، وبقدر اقتناعهم بالفكر الجديد وبقدر صبرهم وتحملهم واصرارهم بقدر ما يكون النجاح، ويكون الجزاء هو الأحساس بنبض الفكر في الواقع التربوي.

وفي سبيل ذلك جاءت فكرة اعتبار الابداع مدخلا لتطوير المناهج. وبناء علي ذلك ستعرض في هذا المجال جانبين: أساسيين هما:

(١) المسلمات التي تحكم عمليات المنهج وموقف مناهجنا منها.

(٢) كيف يمكن أن نتخذ من الابداع مدخلا لتطوير المناهج.

أولا: مسلمات أساسية تحكم عمليات المنهج وموقف مناهجنا منها:

١ ـ الكتاب المدرسي ليس المنهج ولكنه وسيلة من وسائل تنفيذه، ومن ثم فإن الحديث عن المنهج لا يعني أننا نتحدث عن الكتاب ولكننا نتحدث عن نظام أوسع وأشمل من مجرد كتاب، وهكذا فإننا عندما نطور الكتاب المدرسي بالحذف أو الأضافة أو التقويم أو التأخير إنما نكون قد اتجهنا إلي المادة العلمية في محاولة

للتطوير من الناحية الشكلية فقط، كمـا أننا نكون قد تعاملنا مع وسيلة من وسائل المنهج أو مكـونا من مكونات، وتبقي بـقية الوسائل أو المكونات عـلي حالها دون تطوير.

٢ ـ الموقف التدريسي اليومي هو وحدة بـناء المنهج وتطويره، وذلك أن الموقف التدريسي يضم المادة بقدر ما وتنظيـم معين وبأسلوب تدريسي محدد، وتكون هذه المادة متكاملة مع المكونات الأخري للمنـهج، وبذلك تكون المادة العلمية وسيلة أو مك مكونات الموقف الـتدريسي، وهكذا يصبح المنهج مجمـوعة من تلك المواقف وليس مجرد كـتاب أو قدر من المادة العلمـية، وفي اطار هذا المفهوم يـكون المعلم مخططا ومنظما ومديرا للتفاعلات التي تشملها مواقف التدريس وليس مجرد ملقن لمضمون الكتاب.

٣ ـ أن المعلم عندما ينفذ المنهج من المفـترض فيه أن يكون علي صلة بفكرة بمن تولوا مستولية تخطيط وبنـاء المنهج، ومع ذلك فهو لابد أن يكون صاحب رأي أو وجهه نظر يترجمها إلي سلوك تدريسي معين، ومعني هذا أن تم تخطيطه من المناهة يظل علي شاكله معـينة إلي أن تتناوله أيدي الخبراء التنفيذيين فيـقدمون ما يمتلكونه من خبرات وأفكار وأساليب تعكس تراكماتهـم الخبرية في المهنة، ومن هنا تبدو لنا فكرة في تنفيذ المنهج يعد أمر متوقعا بل ومطلوبا.

٤ ـ أن الكتاب المدرسي علي الرغم من أهميته ليس بالمصدر الوحيد للتعلم، بل وليس أهـم المصادر، وهذا أمر يعـني حاجة الأبناء والمـعلمين إلي كفـاءات خاصة لاستخدام جميع مصادر التعلم بما فـي ذلك الكتاب المدزسي، وهو أمر لا تعني به بكل مشتـملاته نظرة تعتبـره شيئا مقدسا ينبـغي التقيد به حرفـيا ولا يجب الخروج عنه، و به المعلم والمتعلم معا.

٥ ـ المعرفة وسيلـة لبناء الفكر ولبناء النـسيج الوجداني للفرد ولتشـكيل كفاءاته وسلوكياته، وبالتالي فإن نقلها إلي عقول التلاميذ باعتبارها خزائن بشرية تحفظ فيها الثقافة وتـنقل عن طريقها إلـي الأجيال المقبلة ليـس سوي نظرة تعبر عن الـتخلف

بأجلي صورة، ومن هذا المنظور يمكن القول أن المعرفة التي لا تستثمر في بناء الفكر والنسيج الوجداني والكفاءات والسلوكيات ستظل دائما قليلة النفع بل ويمكن التشكك في قيمتها العلمية ودرجة تأثيرها في بناء البشر علي النحو المستهدف.

٦ ـ المعلم صاحب مهنة، وهذه المهنة تفرض أن يمتلك كفاءات خاصة تمكنه من ممارسة أدوار لم نألفها في نظامنا التربوي عامة وفي مناهجنا خاصة، فالمعلم مجرب وباحث وصاحب فلسفة ومنظم ومدير للمواقف التدريسية ومدير للتفاعلات الصفية وغير الصفية، ومع ذلك فهو لا يمارس هذه الأدوار ولكنه يمارس دورا واحدا نعرفه جميعا هو دور الناقل للمعرفة إلي عقول الأبناء والتأكد من احتفاظهم بها حتي يوم الامتحان.

٧ ـ الموقف التدريسي شركة بين المعلم والمتعلمين، ومن ثم فلكل من الجانبين دوره في المشاركة الحقيقية، ونقصد بذلك أن التلميذ يجب أن يكون له دوره في عملية التدريس بكل ما تشمله من تخطيط وتنظيم وادارة وتنفيذ، وبالتالي فإن سكونه وسلبيته في مواقف التدريس تعبر عن نموذج في التدريس غاية في التخلف ويعبر عن فكر تربوي لم يعد له وجود إلا في متاحف تاريخ التربية.

٨ ـ أن المفاهيم واساليب التفكير ومانود تنميته من اتجاهات وقيم يجب أن يترجم إلي مواقف حقيقية في كل مراحل التدريس، فلا يكفي أن نرفع شعارا عن الحرية أو العدالة أو الروح العلمية أو الابداع أو غيرها ونتصور أننا أنجزنا كل شيء وأننا استطعنا أن نصل إلي مستوي السلوك، ولكن لابد من توفير المناخ وتشجيع المشاركة الحقيقية وتخطيط المواقف التدريسية المؤثرة والدافعة للتعلم المثمر.

٩ ـ أن الامتحانات بصورتها الراهنة ليست إلا وليدة النظام القائم والمناهج المدرسية السائدة، ومن ثم يمكن توجيه النقد إليها من هذه الزاوية وفي اطار معايير تلك المناهج، فليس من المنطق في شيء أن نوجه إليها النقد وهي وليدة نظام معين ومناهج مدرسية قائمة، وهكذا فإن تطوير الامتحانات والتقويم التربوي بوجه عام هو جزء من تطوير المناهج ذاتها.

١٠ ـ تتميز عملية تطوير المناهج بالشمول، ومع ذلك نلحظ أن تطوير مناهجنا يقوم علي الجزئية مما يفقد عملية التطوير مقموا أساسيا من مقوماتها، ومن ثم فهي تعتمد علي الفردية في مقابل الاستمرارية وعلي العفوية في مقابل التخطيط العلمي وعلي الشكلية في مقابل الجوهرية، وبذلك لا يمكن القول أن الأساليب التقليدية في تطوير المناهج يمكن تصنيفها لتكون في اطار علم تطوير المناهج بمعناه الصحيح.

١١ ـ أن كافة الممارسات المتصلة بالمناهج تخضع بشكل مباشر للمناخ الاجتماعي بكافة الضغوط والمتغيرات والضوابط التي تحكمه، وهذا المناخ يؤثر بصورة جوهرية علي المناخ المدرسي وكذا المناخ الصفي، وبذلك فإن العلاقة الشبكية بين هذه المستويات الثلاثة تتحكم بأقدار متفاوته في نوعية المواقف التدريسية ونوعية التفاعلات السائدة فيها والتي تشترك فيها جميع الأطراف.

١٢ ـ أن القيادات التربوية علي كافة مستوياتها معنية بمسألة الفكر والتطبيق معا، فالمعلم والموجه والمدير في حاجة إلي المثل والنموذج للمحاكاه في البداية ثم التجديد والابداع في مرحلة تالية بما يعبر عن ذكاء وفكر وقدرات كل فرد فيما يقوم به من ممارسات ميدانية، وبالتالي يكون المنهج أقرب الأطراف تأثرا بمستويات تلك القيادات.

١٣ ـ يعد المنهج المدرسي تعبيرا صادقا عن المجتمع بكافة أبعاده الحضارية والاجتماعية والفلسفية، ومن ثم لا ينبغي استيراد مناهج من أي دولة منهما كان مستوي تقدمها، وهكذا يكون المنهج ترجمة لنموذج تربوي يضعه المجتمع ويحدد فيه نوعية المواطن، باعتباره مشاركا في الحاضر وصانعا للمستقبل، ومن هنا تكون النظرة المستقبلية من أهم الأسس التي يجب أن يعتمد عليها المنهج مهما كان نوعه ومستواه، ويرتبط بهذا الأمر أن المنهج يجب أن ينطلق مما هو ثابت ومستقر لدي الأبناء من خبرات سابقة، وهو ف عادة من بيئة إلي أخري، وبالتالي فإن انعكاسات مختلف البيئات علي المناهج المدرسية يعد أمراً مهما لا يجب أن نقلل من شأنه.

١٤ ـ أن مصر مليئة بخبراء في المناهج شاركوا في بناء وتطوير مناهج عديدة في البلدان العربية، ومن ثم تكون النظرة المستعرضة لمختلف الخبرات العربية والأجنبية شيئا مهما لا من أجل النقل، والتقليد ولكن للري أوجه القوة التي تتفق مع الواقع التربوي المصري، وتدعمه وتثريه.

١٥ ـ تعد عملية التجريب علي كافة المستويات من أهم العمليات التي تساعد علي نجاح الجهد المبذول في بناء المناهج وتطويرها، ذلك أننا تعودنا لزمن طويل أن نتصور أن هذا القدر من المعرفة أو ذاك يصلح للأبناء فندفع به إلي المطابع ثم إلي المدارس وأيدي المعلمين والتلاميذ ونفاجأ في مرحلة التعميم أن هناك ما يستحق المراجعة وما يستحق الحذف وما يستحق الاضافة بل واحيانا ما يستحق الالغاء كلية.

أن هذه المسلمات سابقة الذكر تابعة من أدبيات علم المناهج وأصوله وأحدث تطوراته، ولعله قد تبين لنا من خلال العرض السق موقف مناهجنا منها وهو ما يؤكد تماما وبوضوح أن مناهجنا الحالية لاتزال بعيدة عن كونها مناهج يمكن أن تنمي الابداع. وأن كان هذا لا يعني عدم امكانية اتخاذ الابداع كهدف علي مختلف المستويات بما في ذلك مناهجنا المدرسية، والأمر الجدير بالتأكيد في هذا المجال هو أن ارادة التطوير واردة، وقرار التطوير ماثل أمامنا، والخبرات المصرية والأجنبية متاحة، والامكانات المادية والبشرية ميسرة فما المشكلة إذن، المشكلة تكمن في: من أين نبدأ؟ وكيف نسير؟ وبمعني آخر ما الاجراءات التنفيذية الكفيلة بانتقال الابداع من كونه فكرا إلي كونه مناخا وسلوكا لدي الجميع، ونقصد بالجميع هنا المعلم والمتعلم والمدير والموجه وكذا كل قيادة ذات صلة مباشرة أو غير مباشرة بعمليات المنهج بمعناه الواسع والشامل والذي ألمحا إليه في معالجتنا للمسلمات، وهذا هو الأمر الثاني والذي تعني به في هذا المجال.

ثانيا: كيف يكو الابداع مدخلا لتطوير المناهج؟

يمكن لمخططي ومنفذي المناهج أن يتبنوا هذه الفكرة بحيث يكون الابداع هو جوهر عمليات المنهج مهما كان مستواها ولكن ذلك قد يقف عند مستوي الشكل دون المضمون ويمكن أن يتغلغل بدرجات متفاوتة في تلك العمليات، وهذا يتوقف بطبيعة الحال علي قوة الدفع التي تجعل من هذا المدخل حقيقيا وملموسا في كافة عمليات المنهج.

ولعلنا نلاحظ آن الأفكار المتعلقة بالابداع أصبحت شائعة بشكل واضح لدرجة آن العديد من المؤتمرات والندوات والاجتماعات المتخصصة تتخذ من الابداع محورا للمناقشات ولكن ظل ذلك علي مستوي المفاهيم والمباديء التي يقوم عليها بقصد التعميق والتأصيل. وعلي الرغم من أهمية هذه المرحلة إلا أنها لا تعد كافية، كما أنها لاتعد ضمانا لتشبع مناهجنا بالابداع سواء علي المستوي التخطيطي أو علي المستوي التنفيذي، ولذلك فإن الداعين إلي الأخذ بالابداع كمدخل لتطوير المناهج يشعرون بحالة من عدم الاتزان، فالفكر فيه تطور والحديث عن الابداع كثير ومتشعب، فالكل يتحدث عن الابداع، ويؤكد البعض امكانية اعتماده مدخلا لتطوير المناهج، ويؤكد البعض الآخر أن الامكانات المتاحة والظروف الراهنة تقف حائلا لك، ومن هنا جاءت حالة عدم الاتزان التي تتحدد في شيوع الاهتمام بالفكرة دون معرفة كيفية ترجمتها إلي واقع في عمليات المنهج، ولذلك سنحاول في هذه المرحلة أن نضع تصوراتنا في هذا الشأن، وهي كالتالي:

(١) تحتاج مسألة الابداع كمدخل لتطوير المناهج إلي تهيئة فكرية ونفسية لكل من له علاقة بعملية تربية الأبناء:

بما في ذلك كافة وسائط الثقافة مثل الاذاعة والتليفزيون والصحافة، ذلك أن تلك التهيئة تعني الحاجة إلي مناخ اجتماعي عام يؤمن بالفكرة ويستوعبها ويتقبلها كأسلوب للحياة، وهذا يعني أن المجتمع كله بكافة مؤسساته وقطاعاته لابد أن يتبني هذه الفكرة لتصل إلي كل مسئول عن عملية التربية بما في ذلك الآباء والأمهات.

والسبيل إلي ذلك اللقاءات العامة والندوات والمناقشات في كل المستويات بما في ذلك الأجهزة الشعبية بحيث يشارك فيها أصحاب الفكرة الجديدة لتناقشوا ويوضحوا ويكشفوا عن المميزات ونواحي القوة وعلاقة ذلك كله بنوعية مواطن المستقبل. أننا في هذه المرحلة لابد أن نسعي إلي حالة من التقبل العام والاقتناع الكامل بين المشتغلين بالتربية، ذلك أننا في حاجة إلي المؤيدين وفي حاجة أيضا إلي جذب المعارضين إلي صفوف المؤيدين لأن الحاجة ماسة إلي جيل من التربويين يدافع عن الفكرة ويسعي إلي ترجمتها إلي واقع ملموس. الميدان يضم من يقاومون ويرفضون التطوير لمجرد الفتهم بالقديم وعدم الرغبة في المجازفة بالتعلم من جديد، وهكذا يبدو أننا في حاجة إلي التأثير في مفاهيم واتجاهات هذه الفئة، وهو أمر يحتاج إلي وقت طويل وصبر وثبات واصرار. ولا ننسي هنا أن المناخ الاجتماعي السائد ليس محصلة للأمس أو السنوات قليلة ولكنه محصلة لعقود طويلة، ومن ثم فقد تركت تلك العقود رواسبها التي وصلت إلي حد التكلس، وبالتالي فإن الجهد سيكون شاقا، ولكن لنذكر دائما أنه ليس بمستحيل أمام الايمان والارادة القوية والرغبة الأصلية في وضع حجر في بناء مستقبل أفضل. ولعلنا ندرك الآن أننا لسنا في حاجة إلي مدخل واحد من أجل التهيئة الفكرية والنفسية ولكن لابد من مداخل متعددة يتم من خلالها الوصول إلي عقول ووجدانات القيادات التربوية والمعلمين والأبناء وأولياء الأمور ومخططي البرامج الاذاعية والتليفزيونية وكتاب الصحف والمجلات، وليس المقصود بذلك ما ينتجونه من مواد تربوية ولكن ما نقصده هو أن كل انتاج تلك المؤسسات يجب أن يتجه إلي تقديم اسهاماته الثرية لدعم عملية التهيئة التي نقصدها.

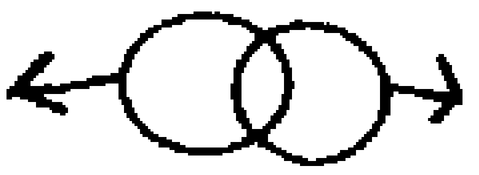
ويرتبط بهذا الأمر أن يتحدث الجميع بلغة واحدة، وهذا يحتاج إلي مصطلحات متفق عليها حتي تسهل عملية التواصل الفكري بين الجميع.

(٢) اثراء المناخ المدرسي:

فالمناخ المدرسي هو امتداد للمناخ الاجتماعي بل وربما يمكن القول أن الأول

انعكاس مباشر للثاني، فإذا ما تغيرت نظـرة المجتمع إلي المعلم باعتباره قائدا تربويا قبل أن يكون معلما وأنه باحث ومجرب، ومباديء قبل أن يكون ناقلا للمعرفة فإن ذلك سيجعل منه محركا ومديرا للتفاعل من خلال المناخ المدرسي السائد.

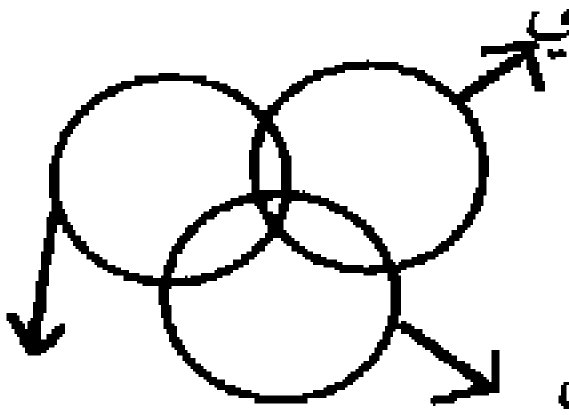
وتعني التهيئة الفكرية والنفسية أيضا مـبني مدرسيا مغايرا، فهو ليس بناء هندسيا ولكنه بناء هندسـي تربوي لابد أن تتوافر فيه مساحات كافية ليـمارس الأبناء عملية التعلم بصدق وعمق وثراء، وتعني التهيـئة أيضا نوعا جديدا من العلاقات الانسانية بين الـبشر داخـل جدران المدرسـة، فالمديـر والموجـه والمعلـم بمفاهـيمه الجـديدة سينظرون إلي المدرسة كمؤسسة اجتماعية لـها وظيفة أساسية هي تربية الأبناء فكرا ووجدانا وسلوكا، وهكذا فمن المتوقع أن تختلف الممارسات الحالية، وتعني التهيئة أيضا فناء مـدرسيا ونشاطا للأبناء وجمـعيات علمية ومرح مدرسـي واذاعة مدرسية وصحافـة مدرسية ومكتـبات جيدة في الفـصول والمدارس وغير ذلك ممـا كان من مقومات الحياة المدرسية منذ نـصف قرن أو أقل، وهكذا فإن شدة الاتصال أو قوة التأثير بين المنـاخ الاجتماعي والمناخ المدرسي هي العامل الحـاسم بل والحاكم أيضا لمدي تغلغل مفاهيم الابداع ومبادئه في المناخ المدرسي.

المناخ الأجتماعي  المناخ الصفي

ولعلـنا بذلك نري أهمـية المناخ الاجتمـاعي وأهمية الـتواصل بينه وبـين المناخ المدرسي وكيـف أن المفاهيـم والمباديء التي يتنفسها الأبناء ويعـيشونها داخل جدران المدرسة مـتوقفة علي نـوعية المناخ السـائد، وما إذا كان مناخـا مربيا للأبنـاء علي النحو الذي نريده أو مناخا مربيا ولكن دون ذلك.

المناخ المدرسي هـو التربة التي سيأتي إليـها المنهج لكي يزرع فيهـا وليكون جزءا منها يعايشه الأبناء كل يوم، ومن ثم لابد أن يـكون هذا المناخ ممتلكا كافة مقومات قوة التأثـير في الأبناء، ومن هنـا يمكن القول أن هنـاك معايير عديدة بـين المجتمع بكافة مسـتوياته بما في ذلك المجتمع المحـلي والمدرسة بما تمتلكه مـن مناخ مدرسي معين وبالتالي ربما تـكون المدرسة آنذاك قادرة علي التأثير في البيـئة المحيطة تأثيرات ايجابية من شأنها تطوير البيئة والفرد معا إلي مستوي نرضي عنه ونتقبله.

مستوي شدة الاتـصال بالمناخ الاجتماعـي العام، وهكذا تكون كافـة الممارسات الفاعلة فـي مواقف الدريس اليومي متـوقفة علي مساحة الاتصـال أو التلاقي بين المناخين الاجتماعي والمدرسي، وهذا يعني أن الصلة وثيقة بين الحلقات الثلاث، وأنه علي قدر الاتصال بينها تكون كفاءة تنفيذ المناهج



المدرسية في اطـار مدخل الابداع، فالمعلم في تخـطيطه للخبرات وفي تنـظيمها وادارتها وتنفيذها يكون متأثرا بنوع المناخ، بل ويكون المناخ ذاته قوة دافعة ومساندة للمعم في ممارساته للابداع في عملية التربية، وهذا يعني أن المهارات القلية المكونة للابداع فـي عملية الـتدريس وفي نـواتج التعلم بـتوقفه علـي نوع المناخ الـصفي والمفاهيـم والمباديء التي يقـوم عليها وتحكـمة وتوجهه، ومن هـنا تبدو لنا أهـمية المعلم، ومدي قـدرته في تهيئة خبرات غنـية قائمة علي الابداع، وبالـتالي فهو إذا امتلك كفاءات الابداع في التدريس فهو لا يستـطيع أن يفعل الكثير إذا انتفي المناخ المناسب لبناء تـلك المهارات لدي الأبناء،ومن ثم يمكن القول أن المـعلم ليس دائما هو المسئول الوحيد علي الفشل في بـلوغ أهداف التربية، ولكن ذلك يرجع اساسا إلي تلك الحـلقات المتصلـة بين المناخ الاجتماعـي والمناخ المدرسي والمنـاخ الصفي ومدي اتساع مساحة الاتصال بينها. ويرتبـط بذلك أساليب التدريس ومداخله التي يلجأ إلـيها المعلم من أجل أن يـساعد كل متعلـم علي احراز النجاح والتـمكن من مهارات الابداع، والمسـألة هنا ليست فقط قـدرة المعلم علي تعليـق شيء في مجال الابداع أو عدم قدرته، ولكـنها قبل هذا مدي توافر المناخ المنـاسب ومدي مشاركة القيادات الـتربوية الأخري في دعـم جهد المعلم وتـقديم النموذج المنـاسب وقوي الدفع المناسبة التي تجعل من المعلم قادرا علي توفير الخبرات المربية والتي من شأنها اكتساب التلاميذ لمهارات الابداع.

(٤) الحاجة إلي نموذج للمنهج:

وهو تجريد لكافة المفاهيم والمباديء التي يقوم عليها الابداع، وهو أيضا محصلة للفكر التربوي السائد والذي يستهدف إحداث التهيئة الفكرية والنفسية حوله، والهدف من وراء ذلك هو أن ينظر خبراء المناهج في مرحلة التخطيط فيجدون أمامهم نموذجا يسترشدون به في كل شيء بدءا من اهداف المنهج وانتهاء بأساليب التقويم المناسبة له ومرورا بمكونات المنهج الأخري. ولعلنا نلاحظ أن المناهج المدرسية في كافة البلدان العربية تفتقد النموذج، ولذلك فنادرا ما نري وضوحا في الفلسفة الموجهة للمناهج بل وكثيرا ما نري أشياء لا نعرف لها أساسا نظريا أو فلسفيا وغالبا ما نشاهد تخبطا وارتجالا في اختيار محتويات المناهج، بل وتخبطاً وارتجالاً في الحذف والتكرار، وهي أمور ترجع أساسا إلي غياب النموذج. ولكن وما السبيل إلي هذا النموذج؟ أولاً هو نموذج لكل المناهج بغض النظر عن النظم المعرفية التي تنتمي إليها وثانياً هي مسئولية خبراء المناهج المصريين الذين يعتمدون في تخطيطهم للنموذج علي رؤية واضحة للأبعاد التاريخية والحضارية والجغرافية والثقافية والدينية والعلمية للواقع الاجتماعي، وكذلك الرؤية الواضحة لمستوي التهيؤ الفكري والنفسي في المناخ أو الوسط الاجتماعي لتقبل فكرة الابداع، وإذا كان الخبراء يعتمدون علي هذه الجوانب مجتمعة فهم يجب أن يعتمدوا أيضا علي نتائج نظرتهم التحليلية الناقدة لنماذج المناهج علي المستوي العالمي، لا من أجل النقل أو التقليد والمحاكاه ولكن من أجل تبين الدوافع وأوجه الشبة والاختلاف والاستفاده والتطويع والمواءمة بين ما نريد الأخذ به عن الآخرين والواقع الذي نعيشه بكل ما يضمه من تراكم خبري في مجال صناعة المناهج، وإذا حاولنا أن نبين هنا إطارا عاما للنموذج الذي نقصده فإننا نقصد أن نؤكد علي أن الابداع لابد أن يكون هو السمة المميزة لهذا النموذج ذلك أنه يبين العلاقات الطولية والعرضية بين كافة مكونات المنهج، وتجدر الاشارة هنا إلي أن النموذج المقترح لا ينبغي أن يصف تلك المكونات فقط بل لابد من الاهتمام أيضا بالعمليات، ولا يكفي في

هذه المرحلة بطبيعة الحال أن يضم النموذج عددا من الأشكال الجزئية فقط، ولكن لابد أيضا من شرح تفصيلي لكل شكل منها والعلاقة بين مكوناته وكافة التفاعلات بين أجزائة، وهنا لابد من ظهور الابداع في النموذج منذ البداية وحتي النهاية، حيث أنه يعد الدليل والمرشد للمخطط والمنفذ للمنهج في جميع المراحل. وتجدر الاضارة هنا إلي أن هذا النموذج الذي نقصده يستحق منا كل اهتمام وحشد للكفاءات المتخصصة في صناعة المنهج حتي يأتي علي أفضل صورة ممكنة، والمهم هنا هو أن يكون النموذج متسماً بالاجرائية، وهذا هو ما قصدناه بالقول أن النموذج يجب أن يأتي في شكل عمليات أكثر من مجرد وصف لمكونات المنهج، والحقيقة أننا إذا كنا نؤمن بأهمية هذا النموذج فإن ذلك يساير فكرة القيادة في المنهج، أي أن من يعملون في المناهج يحتاجون إلي قيادة تتمثل في النموذج وفي الخبراء الذين يشرفون علي ترجمة النموذج إلي مناهج فعلية تتخذ من الابداع مدخلا لها، والنموذج باعتباره انعكاسا لجهد بشري متطور يتسم بالعمق والأصالة والمرونة، وبالتالي فإن من قاموا بتخطيه هم الذين يجب أن يكون مرجعاً في مرحلة التخطيط الفعلي للمناهج علي كافة إنتماءاتها إلي مختلف النظم المعرفية.

(٥) النموذج والأهداف والمستويات:

تحتل الأهداف مكانة أساسية في النموذج، وهي لا تأتي من فراغ ولكنها تأتي كمحصلة لدراسات تحليلية للمجتمع والثقافة وسيكولوجية التعلم وطبيعة وامكانات النظم المعرفية والاتجاهات العالمية، ويتبين من ذلك أن الابداع باعتباره من المستحدثات التربوية فإن المجتمع في حاجة إلي أجيال من المبدعين، كما أن البحوث والدراسات التي أجريت ولاتزال تثبت كل يوم إمكانات عقلية متميزة للفرد ينبغي استثمارها، ومن أبرز تلك الأمكانات الابداع بكل مكوناته ومهاراته، كما أن مختلف الدول سواء المتقدمة أو النامية أو المتخلفة أدركت منذ وقت بعيد زن القوي البشرية هي صانعة التقدم والتنمية وبالتالي أصبح الاهتمام بتربيتها واعدادها لتلك المسئولية أمراً حتمياً بل وله الأولوية المطلقة، وقد تبين أيضاً أن

مختلف النظم المعرفية هي وسائل وليست غايات لذاتها، بمعني أن أي قدر من المعرفة يقدم إلي الأبناء يجب أن تكون له تأثيرات علي العقل والوجدان والسلوك، أي أن الاهتمام أصبح موجها إلي وظائف المعرفة أكثر من الاهتمام بها لذاتها، ولذلك فإن النموذج باعتباره تجريدا لكل عمليات المنهج لابد أن يعكس الابداع سواء في مرحلة تحليل مصادر اشتقاق الأهداف أو في مرحلة صياغتها في مختلف مستوياتها، فالأهداف العامة لمناهج التخصص الواحد، وهناك الأهداف العامة لكل منهج وهناك أهداف للوحدات وأهداف للدروس، وقبل هذا كله هناك الأهداف العامة للمرحلة وأهداف التعليم وأهداف الدولة، وهذه الأهداف علي مختلف مستوياتها توجد في علاقة تتابعية بحيث يعتمد علي الدراسة التحليلية لتحديد أهداف المستوي الأقل، ومن ثم فإن قضية الأهداف والمستويات تعني أنها علي درجة كبيرة من الأهمية ولا ينبغي أن نقلل من شأنها، بل ولابد أن تتحدد وظيفة كل مستوي منها، فالمعلم في تناوله للمنهج علي المستوي التنفيذي يتعامل مع أهداف اجرائية نابعة من المستوي الأعلي وهو أهداف الوحدة التي تأتي من الأهداف العامة للمنهج وهكذا، وبالنظر إلي وظيفة مخطط المنهج في مسألة الأهداف هذه نجده غير معني بشكل مباشر بالأهداف الاجرائية ولكنه معني بالأهداف الخاصة بمناهج التخصص الواحد والمستويات الأخري السابقة عليها ليري تطور الفكر المراد به في النظام التربوي عامة والمناهج المدرسية بصفة خاصة.

وهكذا فإن مسألة الابداع لابد أن تكون واضحة ومحددة في كل تلك المستويات بحيث تكون الشغل الشاغل لخبراء المناهج في كافة المستويات وفي كافة العمليات، إذ أنه بدون ذلك ستخرج المناهج في أي صورة عضوية أو إرتجالية، وقد يظهر فيها الابداع وقد لا يظهر، وإذا ظهر سيكون ذلك بشكل غير مقصود وغير مخطط، ولعلنا في حاجة في هذا الشأن إلي تقديم بعض الأمثلة لأهداف أحد المناهج التي تعكس الابداع أو بعض جوانبه علي الأقل:

١ ـ أن يكتسب التلاميذ مهارات كتابة البحوث القصيرة.

٢ ـ أن يكتسب التلاميذ مهارة كتابة تقارير شفوية عن مشكلات قاموا بدراستها.

٣ ـ أن يكتسب التلاميذ تقارير تحريرية عن مشكلات قاموا بدراستها.

٤ ـ أن يكتسب التلاميذ مهارات استخدام مصادر متنوعة للمعرفة.

٥ ـ أن يكتسب التلاميذ القدرة علي تحليل نص في المادة العلمية.

٦ ـ أن يكتسب التلاميذ القدرة علي تلخيص قدر من المادة العلمية.

٧ ـ أن يكتسب التلاميذ القدرة علي التمييز بين الأفكار والمباديء الأساسية.

٨ ـ أن يكتسب التلاميذ القدرة علي استخدام الأطالس والقواميس ودوائر المعارف.

٩ ـ أن يكتسب التلاميذ القدرة علي التخطيط الجماعي.

١٠ ـ أن يكتسب التلاميذ القدرة علي الاشتراك في المناقشات.

١١ ـ أن يكتسب التلاميذ القدرة علي الاستماع إلي الآخرين.

ويبدو من النظر إلي هذه الأهداف أنها تصلح لتكون أهدافاً لأحد المناهج المدرسية، وهي لا يمكن أن تكون أهدافاً لمواقف تدريسية ولكنها تعد موجهات لمخططي المنهج، ويحتاج المعلم في مرحلة تنفيذ المنهج إلي تحليل هذه الأهداف ليصل إلي أهداف اجرائية تصلح لتكون أهدافاً للمواقف اليومية للتدريس وجملة القول في هذا الشأن أن الابداع بكل مكوناته لابد بداية أن يظهر بوضوح في كل مستويات الأهداف لتكون قواعد للعمليات التالية والتي من شأنها أن تترجم هذا كله إلي خبرات مشبعة بالابداع تتاح للأبناء.

(٦) النموذج ومحتوي المنهج:

عندما نتحدث عن محتوي المنهج تثار مسألتان، المسألة الأولي متعلقة بالمستوي والمسألة الثانية متعلقة بالتنظيم، ومع ذلك فقلما توجه العناية الكافية لهاتين

المسألتين، ومن هنا تأتي العيوب والأخطاء المـألوفة في مناهجنا المدرسية، فلابد من التأكد من ملاءمة المادة العلمية للأبنـاء في كل مستوي دراسي، كما لابد من التأكد من أن أسلوب التنظيم يـتفق تماماً مع الفلسفة التي يعكسـها نموذج المنهج، ويرتبط بهذا الأمر أسلوب صيـاغة المحتوي ، فهناك من الأساليب ما يجعـل المعلم مضطراً لاستخدام أسـلوب الالقاء والحفظ والاسـتظهار، وهناك مـن الأساليب ما يجـعله قادراً علي استخـدام استراتيجيات تدريس أخري مـن بينها الاستراتيجيـات المطلوبة لتنـمية الابداع، وربما يـكون من المفيد هـنا أن نشير إلـي الأسلوب المستـخدم في صياغة محـتويات مناهجنا تعـتمد علي السرد في الـغالب بينما المطلـوب زن يعتمد كاتب المادة العلمية علي أسلوب الصياغة الذي يمكن من خلاله:

١ ـ أثارة مشكلات يفكر فيها التلاميذ.

٢ ـ أثارة الدافعية لدي التلاميذ.

٣ ـ تبين العلاقات الطولية والعرضية بين النظم المعرفية المختلفة.

٤ ـ تقديم أسئلة للمناقشة مع الزملاء.

٥ ـ تقديم أسئلة للمناقشة مع المعلم.

٦ ـ تقديم توجيهات لمصادر المعرفة الأخري.

٧ ـ التوصل إلي تكوينات معرفية جديدة بالنسبة للتلاميذ.

٨ ـ تخطيط أنشطة تشترك في تنفيذها مجموعات من التلاميذ.

٩ ـ اعداد وسائل تعليمية يمكن استخدامها في مختلف مراحل تنفيذ المنهج.

وبناء عـلي ذلك يصبـح قدر المادة أمراً هامـشياً، فلـيس من المطلـوب أن نقدم للأبناء كل شيء في أي مـجال معرفي ولكن الأهم من ذلك بكثيـر هو أن نعلمهم مهارات التعامـل ومهارات البحث ومهارات الدراسة، والأمر المـهم في هذا الشأن دائماً هو أن يـكون محتوي المنـهج وسيلة وليـس غاية لذاته، ومن ثـم فإن الأمر

المتوقع هو أن تكون المادة العلمية من حيث المستوي والتنظيم والأسلوب قادرة علي ترك بصماتها الواضحة علي مسارات تفكير الفرد، وهكذا تتاح الفرصة أمام المعلم لكي يتناول المحتوي علي نحو يجعل منه وسيلة إلي جانب وسائل أخري لبلوغ الأهداف الخاصة بالابداع، وهذا يعني أن يكون المعلم متمكناً من مهارات تناول المحتوي بحيث يعمل فيها فكره ويوظفها توظيفا جيدا في تشكيل الخبرات المساعدة علي تنمية مهارات الابداع.

(٧) النموذج واستراتيجيات التدريس:

في إطار ما سبق قوله عن مكانة المعرفة من العملية التعليمية يصبح قدر ما يتعلمه الأبناء متوقفاً علي مدي الفائدة المحققة من ورائها وهي تتمثل عادة في بلوغ الأهداف المحددة، وفي إطار النموذج الخاص بالمنهج تكون استراتيجيات التدريس المناسبة، فالمعلم لا يقوم بالتدريس بالمعني التقليدي ولكنه يقوم بتخطيط وتنظيم وادارج وتنفيذ الخبرات اليومية سواء داخل الفصل المدرسي أو خارجه، وفي جميع الأحوال من المفترض أن يكون قادرا علي تهيئة خبرات يكون من شأنها التأثير في الأبناء عقلياً ووجدانياً ومهارياً، وهذا لا يأتي إلا إذا كان المعلم قادراً علي تبني استراتيجيات تنمية التفكير الابداعي والتي تؤكد علي:

١ ـ ادراك التلاميذ لعلاقات جديدة وتقديم أفكار أو منتجات فريدة مميزة لذاتية الفرد وتفرده.

٢ ـ انطلاق التلاميذ للتكفير تفكيراً تباعدياً متحرراً يصلون من خلاله إلي آراء ووجهات نظر وتصورات واجابات متنوعة والمهم في هذا الشأن هو أن يقدم كل فرد الأسباب والعلل لكل ما يقدمونه من استجابات ازاء المواقف والمشكلات المطروحة.

٣ ـ أثارة الدوافع حتي يقبل التلاميذ علي مواقف التدريس والمشاركة فيها، وكلما كانت المواقف مثيرة كلما شعر التلاميذ بأنهم جزء منها وأنه يجب القيام بأدوار معينة.

٤ ـ توصل التلاميذ إلي مظاهر الابداع دون تحديد مسبق، بمعني أنا إذا حددنا ما يجب أن يصل إليه الأبناء نكون قد قتلنا الابداع في مهده، ومن ثم فإن مظاهر الابداع التي يصل إليها الأبناء قد تكون متعددة وغير متوقعة من جانب المعلم.

٥ ـ إفساح الوقت المناسب للتفاعل المثمر بين التلاميذ ومواقف الخبرة المتاحة، فالدروس اليومية المحددة بفترات زمنية معينة تجعل المعلم في موقف يلجأ فيه إلي الالقاء واغفال أهداف هامة وأساسية، ولذا لابد من اعادة النظر في التوقيتات القائمة والفواصل الزمنية بين الدروس اليومية.

٦ ـ توفير الامكانات المناسبة، فالابداع هدف غال ومكلف وهو يستحق توفير الامكانات المادية والبشرية المناسبة، وبالتالي فلا يمكن أن نتوقع بلوغ هذا الهدف في إطار المعطيات الحالية بكل ما تشتمل عليه من قصور.

٧ ـ ضرورة الخبرات الغنية، فلا يكفي أن يكتسب التلاميذ قدراً من المعارف بل يجب توجيه الاهتمام إلي المفهوم والاتجاه والقيمة ومسار التفكير المناسب، وهي أمور تحتاج إلي معلم بمواصفات خاصة.

٨ ـ إتاحة الفرص أمام الأبناء لمزيد من التعلم، فالاعتماد علي إثارة المشكلات ودوافع التلاميذ ستؤدي دائماً إلي ظهور مشكلات وتحديات جديدة تدعو إلي التعلم ولذا فإن المعلك والامكانات المتاحة يجب أن تكون عوامل مساعدة علي المزيد من التعلم.

٩ ـ استخدام العديد من استراتيجيات التدريس، إذا ليس من المتوقع أن يكون الجميع علي نفس المستوي من القدرات الابداعية، وبالتالي فإن المعلم يجب أن يستخدم الاستراتيجيات المناسبة لما يوجد من فروق فردية بين التلاميذ.

١٠ ـ التفاعلات الانسانية يجب أن تسود مواقف التدريس بمختلف أنواعها ومستوياتها فالمناخ الصفي التسلطي لا يساعد علي التدريس المبدع ولا يؤدي إلي

اكتساب مهارات الابداع، ومن ثم فالحاجة ماسة إلي المناخ الديمقراطي الانساني الذي يشعر فيه المتعلم بالحب والمودة والصداقة وحرص المعلم علي تعليمه وتربيته علي نحو متميز.

١١ - إن النشاط المدرسي مهما كان نوعه هو مكون أساسي من مكونات المنهج، بل ويرتبط به إرتباطا عضويا، وبالتالى فإن إهماله يعد هدماً مباشراً يتجه إلي المنهج ذاته، الأمر الذي يضيع علي الأبناء فرصة بلوغ أهداف عامة.

١٢ - أن النشاط ليس من نوع واحد بالنسبة للجميع ولكنه يجب أن يتنوع علي نحو يلائم الجميع ويتفق مع ما يوجد بينهم من فروق فردية، والمهم في هذا المجال أن يجد كل فرد ذاته وأن يشعر بقدرته علي المشاركة الحقيقية واحراز قدر من النجاح يؤدي إلي تعلم آخر في المستقبل.

١٣ - التقويم المرحل أو الختامي يجب أن يكون مصدر خبرة سارة تزيد من مستوي الدافعية من أجل المزيد من التعلم، وهكذا تصبح الامكانات بصورتها الحالية غير صالحة لتقويم مستويات التلاميذ في مهارات الابداع، بل ويمكن القول أن ما يحيط بالامكانات الحالية من قيود وظوابط ومظاهر للتخويف والتهديد تؤدي إلي نفور الكثيرين من التعلم جملة، وهكذا تتساقط الأهداف التربوية الهامة التي نريد لها أن تبقي وزن تترجم إلي عقول ومسارات تفكير ابداعية. ولعلنا نلاحظ أن الحديث عن التدريس في إطار الابداع كمدخل لتطوير المناهج يختلف جملة وتفصيلا عن التدريس بالمعني العادي والمألوف وهو يحتاج إلي معلم يمتلك كفاءات خاصة تصلح لهذا الأمر، وهكذا سيظل المعلم الحالي غير قادر علي تنفيذ استراتيجيات التدريس المطلوبة إلا إذا تمكن من مهارات الابداع وتمكن منه الابداع فكرا ووجدانا وسلوكا.

(٨) النموذج واعداد المعلم وتدريبه:

سيظل المعلم دائما هو العامل الحاسم والقادر علي نقل النموذج من مرحلة

الفكـر المجرد إلي مرحلة الـواقع الملموس، وتجـدر الاشارة هنا إلي أن المعـلم قد يمتلـك كفاءات التدريـس للابداع وكفاءات تـنفيذ المـنهج في اطار الابـداع، ولكن الممارسات القائمة من شأنها أن تعطل تلك الكفاءات، بل ومن شأنها أيضا أن تقتل الرغبة للتجديد والابداع لدي المعلم، ومـع ذلك فإن المسألة تحتاج إلي نظرة جديدة إلي نظم وأساليب إعداد المعلم وتدريبه من أجل هذه المهمة التي تعد شاقة إلي حد بعيد، فالمعـلم لابد أن يكون مبدعا في البـداية لكي يكون قادرا علي تـنفيذ المنهج علي نحو ابداعي، بـل وليكون قادراً علي تنمية مهـارات الابداع لدي الأبناء، ومن ثم فإننا في فإننـا في حاجة إلي نقد الذات وتقويم تلك النظـم والأساليب، فالمعلم له مكانة متميزة في النموذج فهو مسئول عن:

١ ـ صياغة أهداف تعليمية متميزة من بينها الأهداف الخاصة بالابداع.

٢ ـ تبنـي وجهة نظر خاصـه في التدريس، وهو مـا يطلق علـيه أحياناً فلـسفة خاصة في التدريس

٣ ـ التفكير في تخطيط الخبرات المناسبة للتعلم في اطار الأهداف المحددة لها.

٤ ـ مشاركـة التلاميـذ في تلك المـواقف بالقدر الـذي يسمح لـهم ببلـوغ تلك الأهداف.

٥ ـ مشاركة التلاميذ في اعداد المواد التعليمية وتخطيط الأنشطة.

٦ ـ الإهتمـام بمسألة توظيـف المعرفة لبـناء المفاهيـم والتعميمـات وتنميتـها إلي مستويات عليا.

٧ ـ الاهتمام بالاتجاهات والقيم.

٨ ـ الاهتمام بتعلم مسارات التفكير الابداعي.

٩ ـ الاهتمام بالمهارات الاجتماعية.

١٠ ـ مساعدة التلاميذ علي تعلم مهارات التعلم الذاتي.

١١ ـ مساعدة التلاميذ علي تقويم الذات والاستفادة من نتائجه في تعديل مسارات العمل والتفكير.

ويبدو من ذلك أن المعلم هو المحرك وهو القادر علي تناول المنهج علي المستوي التنفيذي علي نحو يجعل من النموذج واقعاً ملموساً، ومن هنا تأتي أهمية تربيته تدريبه في أثناء الخدمة وفق خطة تتفق مع مضمون النموذج وعلاقته الشبكية التي يشارك المعلم في كافة أبعادها وعملياتها، ومن الأمور الأساسية التي يجد التأكيد عليها في هذا الشأن أن تدريب المعلم أمر حتمي وخاصة حينما يكون هناك أي منهج جديد، فليس من المعقول أو المقبول أن نطلب منه تنفيذ منهج جديد لا يعرف عنه شيئا ولا يعرف عن فلسفته أو أهدافه أي شيء، ولكن لابد من التأكد من قدراته واستعداداته لتنفيذ المنهج الجديد، وعلي أية حال فإن المعلم مهما كان تخصصه ومستوي تمكنه من المادة العلمية فلابد له من كفاءات تدريس معينة تسمح له بمساعدة تلاميذة علي التقدم نحو الأهداف المنشودة بما فيها الأهداف المتصلة بالابداع.

لعلنا بذلك إستطعنا أن نجيب عن السؤال الخاص بموضع البداية لتطوير المناهج من خلال الابداع وكيفية السير في هذا لاتجاه، ومع ذلك فهناك مسألة أخيرة نشعر بأهميتها وإرتباطها أشد الارتباط بما أثرناه من قضايا في هذه الورقة، وهذه المسألة متعلقة بمن الذي يبدأ؟

الحقيقة أن البداية لابد أن تكون شاملة وعلي أسس علمية وعلي درجة كبيرة من التواصل والواقعية والمرونة، وهذه الضوابط كلها لا تتوافر إلا إذا وجدت مؤسسة متخصصة في تطوير المناهج، والحقيقة أننا لا ينقصنا هذا الأمر، فهناك مركز تطوير المناهج وهو يمتلك خبرات عديدة ومتنوعة وامكانات وفيرة تجيز وصفة بأنه مؤسسة متخصصة في صناعة المناهج، والأمر المهم في هذا الشأن أن تخلص النوايا وأن يشجع النجاح ونستفيد من الأخطاء ونتجرد عن الذاتية من أجل الموضوعية وأن نترك الأحقاد جنباً وننظر إلي الأمام وإلي البناء وكيف يضيف كل

منا من فـكره وخبراته إلي عمـليات تطوير المنـاهج من أجل المواطن المبـدع وثقافة الابداع والمجتمع المبدع القادر علي تقديم الجديد إلي العالم لتكون لنا اسهاماتنا في حركة تطور الفكر البشري وتطبيقاته.

الفصل العاشر

الابداع في مجال المواد الاجتماعية

يتفاعل الانساع مع المكان وعلي محور الزمن منذ بدء الخليقة حتي الآن. . وفي تفاعلـه هذا كان عقله هو الـوسيلة ليري ويتأمـل ويعمل هذا العقـل فيدرك أوجه الشبه وأوجه الأختلاف فيقيم العلاقات ويحـلل ويقارن، ويجتهد ويتمثل ويضيف من عنديـاته ويقدم الجديد وغير المـألوف. . هكذا كان الحال حينـما أدرك الانسان حقيقة وجوده ومـعني هذا الوجود في اطار ظروف مهدت له حـرية الحركة وحرية التفكير وحـرية التعبير عن نواتج هذا الـتفكير. ومن هنا كانت كـل مظاهر الابداع التي قدمها الانسان في كل مكان محصلة لتفاعلاته وتفكيره، ويقدر توافر الظروف المناسبة لانطلاقـه في التفكير بقدر ما تكون جودة النـواتج، ولا يتوقف الامر علي توافر الظروف فقط ولـكن هناك أيضا الامكانيات والتي يكـون من شأنها عادة دفع التفكيـر وتطويره أو تعطيله وتدمـيره، وفي جميع الأحوال يكون الـفرد هو محور التقدم، فان كان مبدعا أنتج وشارك في مـسارات التقدم، وان لـم يكن كذلك فهو لن ينتج ولكنه سيكون عضوا في فريق يصنع التخلف والتبعية، وسينضم لا محالة الي صفوف اولئك الذين ينتظـرون الذي يبدعه الاخرون.

هناك فرق جوهـري بين اولئك المبدعين وغيـر المبدعين، فمن يبدعـون يفكرون تفكيرا حرا نافعا مثمرا منطلقا الي اهداف محددة، ومن لا يبدعون يفكرون تفكيرا مقيدا مبتورا مشتتا هنا وهناك. .

واذا كان الفرد هـو الهدف والوسيلة فـي وقت واحد، فهذا يعنـي انه لابد من تربيته تربية مقـصودة تجعل منه مبدعا بالقول والفعل ليصنـع التقدم، فالبون شاسع بين أن نقول أننا نريد جيلا من المبدعـين وان نخطط وندرس ونحرص علي ترجمة هذا القول الي مواقف تعلـيمية يومية يعيشها الابناء ويرونها ويتـفاعلون معها حتي تصبح مكـونا من مكونات الشخصيـة التي نود ان تكون علي أفضـل نحو ممكن. والقول بأننا نريـد جيلا من المبدعين والوقوف عند هذا المـستوي من الأمل هو في الحقيقة سـعي وراء الشكل والتغني بـألفاظ دن مضمون حقيـقي، وهذا يؤدي في أحسن الاحوال الي تعليم رخيص شكلي لا يكـون الشخصية المطلوبة والمشار اليها

قولا لا فعلا. . . الامر يحتاج الي قول وفعل معا، وفوق هذا كله يحتاج الي قناعة وايمان حقيقي بأهمية وقيمة وجود الشخصية المبدعة، واذا حدث هذا انتقلنا الي مستوي الممارسة وما يرتبط بها من اجراء وامكانيات تمهد السبل لبناء هذه الشخصية.

والابداع كهدف تربوي نرجوه جميعا ليس من مسئولية مجال دراسي معين أو حتي مجموعة مواد دون غيرها، ولكنه مسئولية مشتركة وموزعة بين جميع المواد الدراسية، فقد يري البعض ان الابداع من مسئولية العلوم والرياضيات دون غيرها، ولكن الحقيقة انها مسئولية كل المواد بما فيها الموسيقي والرسم والنحت والتربية الرياضية وغيرها من مختلف المواد الدراسية، المهم هو ان يكون التفكير المبدع نمطا مميزا للابناء بغض النظر عن المجال الذي يبدع فيه، والابداع أيضا ليس هدفا لمستوي دراسي معني ولكنه يجب أن يبدأ مع اولي سنوات العمر ويستمر طوال حياة الفرد ليكون خطا ومسارا في فكره ووجدانه يوجه اخلاقياته وسلوكياته فيما بعد[1].

ومن الذي يعلم الابداع. . كلنا، الوالدين والاقارب والجيران والمعلم والاصدقاء ووسائط الثقافة والمسجد والمكتبة والنادي والنقابة والشارع[2]، أي أن المجتمع كله وبكل مؤسساته يجب ان يشكل المناخ العام الذي يتنفسه الفرد فيري الفكر المبدع ونواتج هذا الفكر، فيتعلم الفرد الابداع ويتم تعزيزه كل يوم وفي كل مناسبة. . وهكذا يصبح المناخ المبدع اطارا اجتماعيا وفكريا يعيشه الفرد فيساعد علي تكوين شخصية ذات مواصفات تجعله قادرا علي الاضافة الي تراكمات العلم والمعرفة وتطبيقاتها. . فيشارك في بناء المجتمع المتقدم علي المستوي العقلي وليس علي المستوي اللفظي.

والدراسة الحالية جاءت لتبحث بعض الامور الحيوية في هذا الشأن وهذه الأمور هي:

١ ـ مادور المواد الاجتماعية في تنمية الابداع لدي الابناء؟

٢ ـ ما الضوابط التي يجب ان يعمل معلم المواد الاجتماعية في اطارها ليكون قادرا علي تنمية الابداع؟

٣ ـ ما المهارات التي يجب ان يمتلكها الابناء ليكونوا قادرين علي الابداع عند دراسة المواد الاجتماعية؟

٤ ـ ما الصورة التطبيقية لدرس يستهدف تنمية الابداع في اطار هذه الضوابط والمهارات؟

أولا : دور المواد الاجتماعية في تنمية الابداع لدي الابناء :

المواد الاجتماعية مواد مدرسية سميت بهذا الاسم، وتسمي أحيانا بالدراسات الاجتماعية، وأحيانا أخري التربية الاجتماعية، ولقد اعتدنا لسنوات طويلة ان هذه المواد هي مواد من الدرجة الثانية أو الدرجة الثالثة لانها مواد نظرية، ولقد التصقت بها هذه الوصمة نتيجة للفصل بين العلوم الطبيعية والعلوم النظرية، والحقيقة أن كل المواد اصبحت الصفة النظرية اكثر التصاقا بها حتي مواد العلوم الطبيعية التي تميل ناحية الدراسية العملية بحكم طبيعتها ومجال البحث والدراسة فيها[٣]. وسيادة هذا الاتجاه النظري كان نتيجة لفظية التعليم، حيث ذابت وتحللت الاهداف الاصلية والمهمة ولم يبقي الا الاهداف قليلة القيمة وضئيلة المعني والمغزي، ذابت الاهداف التي تضيف أبعادا راسخة الي فكر ووجدان وسلوكيات الفرد، ولم يبق الا الاهداف التي تتعامل مع السطح والقشور والتي تتأثر بأقل عوامل التعرية قوة.. بذلك أصبحت كل المواد من الدرجة الثانية أو الثالثة أو الرابعة لانها اصبحت غاية لذاتها بينما هي في الأصل وسيلة لغايات مهمة.. فهل اذا أردنا علما في الكيمياء علينا أن نحشو عقل الفرد بالنظريات والمعادلات، أم أن هذا كله بدايات ووسائل لبناء الفكر والوجدان؟؟ وهل اذا أردنا فيلسوفا في العلم علينا ان نخزن أكبر قدر من المعارف في عقل الفرد لنحصل علي ما نريد، أم أننا

في حاجة الـي استثمار هذه المعرفـة لنعلمه كيف يـفكر وكيف يتمثـل وكيف يدرك علاقة وكيف ينقد وكيف يقدم الجديد. .

ان المواد الدراسـية المدرسية فقـدت معناها عنـدما وضعت في مقـابل الأهداف الراقيـة التي نرجو بلـوغها، ومن بيـنها الاهداف الخاصـة بالابداع، ولعلنـا بذلك نخلص الي مسلمـة أساسية هي أن المعرفة أيا كان نوعها هي وسـيلة لبناء الانسان، وهي بـذلك وسيلـة لتنـمية قدرة الـفرد علـي الابداع، وبالـتالي تكـون الاطراف الاساسيـة في هذا الشأن هي المـادة والمعلم والمتعـلم، ومن ثم فان المعـلم اذا كان يمتلك الكفاءات اللازمة لتنمية الابداع وجه المادة العلمية لمساعدة تلاميذه لبلوغ هذا الهدف مهما كانت هذه المادة كما أو كيفا، وفي نفس الوقت نجد أن المعلم الذي لا يمتلـك الكفاءات الـلازمة لن يستـطيع أن يفـعل شيئا حـيال هذا الهـدف، وتكون المواقف التعليمية التي بخططها وينفـذها ليست سوي مواقف تقليدية تستهدف نقل ما في الكتاب الي عقول التلاميذ دون أي قدرة عـلي توظيف تلك المادة أو التفكير فيها أو تطبيقها في مواقف جديدة الامر بـناء علي ذلك يتوقف علي المعلم واسلوبه في التدريس(٤)، هذا الاسلوب الذي يعد محصلة لاشياء كثيرة منها الخلفية العلمية والمهـنية والثقافيـة والاجتماعيـة للمعلـم، فهو ان لم يكن مـتمكنا مـن مادته وتم اعداده اعدادا شاملا ومتكاملا ليكون معلما صاحب مهنة تفرض عليه ادوارا معينة اصبح هذا المعلم كـأي انسان يمكن ان يواجه الابناء ويلقي علـي مسامعهم أي قدر من المعرفة، ولعلنا لانغالي اذا قلنا أن أي جهاز تسجيل ربما يفضل المعلم غير القادر وغير المعد لتولي مسولية المهنة وأدوارها.

والمواد الاجتماعية بحكم طبيعتها تعرض قضايا ومسائل اجتماعية لها من الابعاد الزمانيـة والمكانية والعلاقـات ما يجعل منهـا امورا ذات خلفيات وأبعـاد تحتاج الي عقول الـبشر للتفـاعل معها والاحسـاس بها ومواجهة مـشكلاتها، ومن هـنا كان دخولها في اطار المناهج المدرسية وخطتها الزمنية.

والمواد الاجتماعـية بهذا المعني ليست مـواد تكميلية وليسـت موادا من الدرجة

الثانية أو الـثالثة ولكنها مواد ذات وظيـفة حيوية وتستهدف بنـاء الانسان من زوايا محددة وتخصـصية تتفق مع طبيـعة هذه المواد. وفي جميع الاحـوال نلاحظ انها مواد شأن أي مواد اخري علمية او رياضية أو غيرها، وبالتالي يكون المعيار النهائى لوظيفة اي مادة دراسية هو جدواهـا ومدي وفائها بوظائفها(٥)، وهذا الامر يعتمد بطبيعة الحـال علي نظرة التلاميذ والمعلم الـيها واتجاهاتهم نحوها وأساليـب التفكير فيها وكيفـية التعامل مع مختلف مـصادر التعلم والمتاحة. فالمجتـمع في حاجة الي أجيـال مفكرة لـديها الـقدرة علـي التحلـيل والدراسـة والتعـميق والوصـول الي استنتاجات ومظاهر ابداعية للفـكر، وقد تكون هذه المظاهر في معمل او ورشة أو مزرعة أو مشرحة أو في بيئة محلية أو فـي مجتمع كبير وطني او قومي او عالمي، وفي كافة الظروف وعلي كافة المستويات تبدو الحاجة الملحة الي الانسان، والمقصود بالانـسان هو ذلك الـفرد الذي اعـد علميـا من كل جـانب دون فصل بـين فروع المعرفة، وهو ذلك الفـرد القادر علي الاحساس بالواقع الاجتماعـي والتفاعل معه والعمـل علي تطويره. ويمـكن للفرد ان يتـعمل من المواد الاجـتماعية العـديد من المفاهـيم والاتجاهات والقـيم والمهارات التـي تعد اساسيـة لفهم الماضـي والحاضر والتنبؤ بالمستقبل، وهي بذلك تشترك مع غيرها من المواد في ارضية مشتركة ولكنها تتميز عـنها بمفاهيم واتجاهات وقيـم ومهارات خاصة لا يمكن تعلـمها الا من خلال فروع المواد الاجتمـاعية واذا كانت المواد الاجتمـاعية وفق هذا التصور تـعد عاجزة عن الوفاء بوظائفها فالـعيب ليس فيها ذاتها ولكن العيب يكمن فـي مناهجها وكتبها وطرق تدريسـها والنظرة القاصـرة لوظائفها والتـي اصبحت قاصرة علـي انها مواد للحفظ والاستظـهار الامر الذي يعبر عن اهدار مقصود لقيـمة هذه المواد وتخريب لوظائفـها، ومن هنا جاءت شـكوي الابناء من صعـوبة المواد الاجتماعـية وتكدس كتبها بالمعلومـات وبالتالي صعوبة الامتحانات وعجز المعلـم عن عمل شئ اكثر من ترديد ملخصات لما جاء بالكتب المدرسية علي مسامع التلاميذ.

ان المواد الاجـتماعيـة ليس كذلـك ولكنهـا الحياة بذاتـها بكل ابـعادها الماضـية

وحاضرها ومستقبلها، اذا عاشها الفرد بفكره واحساسه ووجدانه وجد معناها وتعلم مغزاها وأدرك وظائفها وتركت بصماتها علي شخصيته[٦]، وبالتالي فان دراسة المواد الاجتماعية بالشكل التقليدي يمكن ان يقتل القدرة علي الابداع لدي الابناء، والعيب هنا ليس عيب المواد الاجتماعية، وليس ايضا عيب التلميذ، ولكن العيب يكمن في مستوي كفاءات المعلم ونوع الامتحان ونمط الادارة واسلوب الاشراف الفني ومستوي المتاح من مصادر التعلم وغير ذلك مما ينعكس في النهاية علي نوع المناخ السائد اثناء الدراسة.

وتجدر الاشارة هنا الي ان المعلم اذا كان يحمل مسئولية هذا الامر فهو لا ينبغي ان يحملها او نحملها له منفردا، ففي الاصل لابد من فكر تربوي يوجه مخططي مناهج المواد الاجتماعية، بحيث ينعكس هذا الفكر علي كل منهج في اهدافه ومضمونه واسلوب تنظيم هذا المضمون ومستواه ومدي ملاءمته لمستويات التلاميذ، بحيث تأتي المادة في شكل يجعل المعلم والتلاميذ في موقف افضل لتعليم الابداع وتعلمه، ولابد ان ينعكس هذا الفكر ايضا علي المدرسة والبيئة، ولابد ان يمتد اثر هذا الفكر ليشمل الجريدة اليومية والبرنامج الاذاعي والتلفزيوني وغيرها[٧] الامر كله يعني ان الابناء في حياتهم اليومية لابد ان يشاهدوا الواقع الاجتماعي بكل ايجابياته وسلبياته، لابد ان يري مظاهر الفشل والانحراف، وكذلك مظاهر النجاح والاستقامة والنزاهة والشرف، فهذا مصدر خبرة مفيدة وذلك مصدر اخر لخبرة مفيدة ايضا، فالفرد يتعلم من كل شئ سواء كان ناجحا او فاشلا وسواء كان سويا أو منحرفا، الامر كله لا يخرج عن ان المواد الاجتماعية هي دراسة للمجتمع بكل تفاعلاته علي كافة المحاور المكانية والزمانية، وهنا لابد من العقل البشري الذي يعيش كل المواقف داخل المدرسة وخارجها.. وهنا تكون بداية الوظيفة الاجتماعية للمواد الاجتماعية التي وجدت من اجلها في الاصل في الجداول اليومية لمدارسنا.

ان المواد الاجتماعية تعيش اليوم ازمة حقيقية فالابناء لا يرون لها معني او

قيمة، بل ان المعلمين باسلوبهم التقليـدي في تدريسها يثبتون كل يوم للابناء بشكل غيـر مبـاشر صدق تـصوراتـهم، والغـريب ان اصـابع الاتـهام تتـجه الـي المواد الاجتماعية ذاتها ووصفها بانها مواد جافة بعيدة عن مدارك الابناء وليست لها قيمة وما اسباب ذلـك؟ غياب الفكر، وعـدم ادراك المعني والمغزي الاصـلي من وجود هذه المواد وكيفية تدريـسها واستثمار امكاناتها في بناء العـقول وعدم امتلاك المعلم للكفاءات اللازمة لتنمية الابداع.

واذا كان الهدف الاساسي مـن هذه الورقة هو محاولة القاء بـعض الضوء علي المواد الاجتـماعية ومـدي امكاناتـها في تنمـية الابداع فان مـا نقصده عـلي وجه التحديد كيفية تعامل الطرفين مع المادة، ونـقصد بالطرفين هنا المعلم والمتعلم، ومن هنا فاننا نقـدم فيما يلي مجموعة من الضـوابط التي نعتبرها اساسية لـتنمية الابداع في مجال المواد الاجتماعية.

ثانيا : ضوابـط يجب ان يعمل معلم المواد الاجـتماعية في اطارها ليكون قادرا علي تنمية الابداع :

(١) يجب ان يحرص معلم المواد الاجتماعية علي ان يقدم التلميذ شيئا فريدا :

والمقصور بـالشئ الفريد هـنا هو اكتشاف عـلاقة أو علاقات جديدة، أو تـفسير موقف او حدث بشكل مختلف عمـا هو معروف، أو تقديم تصور أو رأي مخالف لما هو سائد استنادا الي مبررات عقليـة يقبلها الاخرون، وقد يكون ذلك في شكل مقال او بحث قصير او نموذج او لوحة فنية أو غير ذلك من الاشكال التي تعبر عن فكر متفرد ومـميز للفرد(٨)، وبالتـالي تكون البـداية أن يضع المـعلم والتلامـيذ في عقولهـم هدفا محددا مؤداه أنه مـن المتوقع من كل تـلميذ او من التلامـيذ بصورة جماعية تقديم رؤية جديدة أو فكرة مبتكرة.

ويلاحظ هـنا أن ما يقـدمه الابناء لـيس بالضـرورة ان يكون حقـيقة أو كشـفا جديدا، ان أنه من المطـلوب ان نضع المستوي العقلي والدراسـي موضع الاعتبار،

وبذلك فان ما يصل اليه كل تلميذ يجب ان يكون مميزا له، ويكفيه هنا ان ما قدمه يعبر عن فكره هو دون غيره من التلاميذ، وقد يكون هذا الذي توصل اليه التلميذ مشابها لشئ سبق التوصل اليه ومع ذلك يعتبره المعلم ابداعا وخاصة حينما يتأكد ان ما قدمه نتيجة علميات فعلية قام بها التلميذ.

(٢) التأكيد علي ان يفكر التلاميذ تفكيرا حرا[٩]:

غالبا ما يقدم المعلم مادة علمية بشكل يفرض علي التلاميذ ان يفكروا تفكيرا مقيدا، بمعني انهم يستجيبون استجابة محددة لما يوجه اليهم من اسئلة، كأن يقال مثلا ما عاصمة انجلترا؟ فيجيب احد التلاميذ بقوله «لندن» وهنا يحصل كل تلميذ يستجيب هذه الاستجابة علي الدرجة النهائية، ولعل هذا هو الذي يدعونا الي القول ان التفكير المقيد يقتل القدرة علي التفكير المبدع، ولكي يكون السؤال مشجعا علي التفكير المبدع يجب ان يكون علي النحو التالي:

عاصمة انجلترا هي لندن، وهي تقع علي نهر التيمز.. لماذا أنشئت في هذا المكان؟ ان الاجابة عن هذا السؤال تحتاج الي انطلاق التلاميذ بتفكيرهم في كل مجال حتي يأتي كل تلميذ باجابة يري انها مناسبة وكافية للسؤال المطروح، وبالتالي لا يكون هناك اجابة واحدة صحيحة وما عداها خطأ، ولكن علي المعلم ان يكون مدركا ان جميع الاجابات التي يقدمها التلاميذ قد تكون صحيحة، اذا ان الامر المهم هو أن يقدم كل تلميذ اجابته استنادا الي التبريرات المقبولة علميا ومنطقيا، وبالتالي قد يحصل التلاميذ جميعا علي الدرجة النهائية ولكن لاسباب ومبررات مختلفة قدمها كل تلميذ تعبيرا عن رؤيته وتصوراته وقراءاته وخبراته السابقة، ويلاحظ ان هذا يباعد بين الابناء وبين النمطية، فالمدرسة شئ مختلف عن مصنع ينتج سيارات من نمط واحد أو مصنع ينتج اكواب او مقاعد من نمط واحد، المدرسة مؤسسة تبني البشر المتفرد، البشر المتمايز في تكوينه وشخصيته وتفكيره ومظاهر ابداعه.

(٣) الدافعية المتوهجة مطلب اساسي لكل مواقف تعليم الابداع :

يقبل المتعلم عادة علي المشاركة الفعالة في مواقف التدريس اذا وجد ما يثير حماسه ويشجعه، وكلما كان الموقف مثيرا كلما شعر بأنه جزء منه وأنه يجب ان يقوم بادوار معينة باعتباره ركنا مهما وعاملا فعالا في الموقف[١٠].

واذا كان هذا امرا مؤكدا بالنسبة لاي موقف تعليمي، ويحرص الجميع علي توفيره اثناء التدريس، فالامر يعد اكثر ضرورة اذا كان الامر متصلا بقضية الابداع، فالدوافع هي التي تحرك الفرد في تفكيره وعلاقاته واتصالاته وتفاعلاته اليومية، وبالتالي فان المعلم في تخطيطه لمواقف التدريس يجب انه يري مسبقا طبيعة الموقف ومكوناته واتجاهاته وما يمكن ان يستخدم فيه من ادوات ومواد تعليمية واسئلة ومناقشات وغير ذلك مما يكون من شأنه اثارة الاهتمامات لدي التلميذ وبالتالي مشاركتهم الفعالة وتقديم الاراء والافكار التي تعبر عن قدرتهم علي الابداع.

ولنا ان نتصور فصلا دراسيا يقف فيه المعلم بمستوي متواضع من المادة العلمية ومستوي اقل تواضعا في تكنيتكات التدريس، فكيف له أن يثير الدوافع فهو لا يمتلك المادة الكافية ولا يمتلك كفاءات تدريسها، ولا يتقن المهارات الخاصة باثارة الدوافع، فكيف ينطلق التلاميذ بعقولهم هنا وهناك، وكيف يتحمسون للمشاركة الفعالة، وكيف يحرصون علي التعلم، وكيف يقدمون مظاهر ابداعية متنوعة تعبر عنهم، الامر مختلف تماما عن فصل دراسي اخر يموج بالحركة والنشاط والعقول النيرة والوجدان النابض، كل هذا يجعل من مواقف التدريس متعة حقيقية لكل من المعلم والمتعلم، فهو معلم مهني متقن لمادته، وقارئ من الطراز الاول، وعلي مستوي عال من الثقافة، وقادر علي تخطيط مواقف التدريس وتنفيذها بشكل يساعد ويؤدي الي الابداع، وهو معلم يسعد بالعطاء، وكلما اعطي زادت سعادته، وكلما وجد ناتجا للعطاء الذي قدمه كلما كان ذلك مصدرا للسعادة الغامرة.. أما المتعلم فهو يشعر بالحياة، وان موقف التدريس ممتع للغاية، لانه يجد فيه نفسه، ولانه يجد لنفسه مكانا بين الاخرين، وهو يجد ايضا تقديرا وتقبلا من المعلم

والزملاء. . وأثبت ان لديه قدرة علي ان يعبر عن نفسه حيث قدم انتاجا مميزا يباعد بينه وبين النمطية.

الفصل الاول يتلقي فيه التلاميذ موضوعا من الكتاب المدرسي بأسلوب منفر يبعث علي الخمول والسلبية، لذلك هو فصل ساكن لا يسمع فيه الا صوت المعلم في معظم الاحوال مع القليل من الاصوات المكتومة لبعض التلاميذ احيانا. .

والفصل الثاني فيه حركة وحياة وفكر ومواد تقليمية ومناقشات واسئلة واصوات عديدة بلا تداخل، ولكنها تجري في نظام دقيق، الفصل الاول قتلت فيه الدافعية فماتت فرص الابداع، أما الفصل الثاني فجوهره هو الدافعية فزادت احتمالات الابداع. الامر يتوقف علي مدي كفاءة المعلم الذي يجب ان يأتي بالصور والاخبار والوثائق والاشكال والرسوم والاحصاءات ويثير المناقشات ويثير التساؤلات ويشجع ويثني بالابتسامة والكلمة والحركة فتتحرك العقول ويسعي الابناء للتجديد والابداع، وقد يكون هذا في شكل مقال او بحث او نموذج أو خريطة أو معرض أو غير ذلك من المظاهر التي تدل علي ان المعلم يبني بشرا لهم عقول يجب ان تستثمر لتطوير الذات والمجتمع.

(٤) ما يصل اليه الابناء من مظاهر الابداع لا يجب تحديده قبليا :

يتميز الابداع بأنه ينطوي علي ذاتيه الفرد المبدع ويكشف عن مكنون فكره، ومن ثم فلا يكون من المنطق في شئ ان نتنبأ بما يمكن ان يأتي به الفكر، اذ أن حصيلة الفكر شئ غير محكوم وفق تصورات قبلية(١١)، وبالتالي اذا قلنا ان التلاميذ يجب ان يقدموا مظاهر ابداعية في دراستهم لتاريخ الفنون في مصر الفرعونية، فهذا يعني اننا حددنا هدفا عاما ومسارا لما نريد وما نتوقعه من الابناء في سياق دراستهم لموضوع ما، ولكننا في نفس الوقت لمن نحدد هذه المظاهر، لاننا لو حددناها فسيكون شيئا غير الابداع بالمعني العلمي المقصود. والتحديد القبلي لمظاهر

الابداع يقتل معني جوهريا ويغدا أساسيا في الابداع ذاته كعملية عقلية، لان الاساس هو العقل المفرك الحر المنطلق، ونحن لا نعرف مدي ما يمكن ان يذهب اليه العقل في حريته وانطلاقه، وبماذا ستأتي به هذه الحرية وهذا الانطلاق، فالفرد حينما يبدع فان كافة مظاهر ابداعه هي محصلة لدراسته وخبراته السابقة وعلاقاته ونمط تربيته وتفاعلاته في الماضي والحاضر، ولما كانت هذه الامور غير ثابتة وليست واحدة بالنسبة للجميع فمن الطبيعي ان يكون هناك اختلافات في مسارات التفكير التي يتبعها ويلتزم بها كل فرد، ومن هنا فان ما يتوصل اليه وما ينتج عن تفكير كل فرد يختلف من فرد الي آخر، واذا حدث هذا تكون بداية الابداع، وخاصة انه ليس من المطلوب او من المتوقع ان يتشابه الجميع او يتفقوا في مسارات تفكيرهم، لان هذا يعني نمطية في التربية ناتجة عن نمطية في الاعداد وما يرتبط به من مناهج واساليب تدريس لا تمتلك مقومات تكوين الشخصية القادرة علي ممارسة الابداع في مجتمع متغير يحتاج الي شخصيات متباينة، تمتلك كفاءات وقدرات متباينة ايضا، ومن الطبيعي ان المجتمع بمختلف مجالاته ومستوياته يحتاج الي هذه القدرات المتباينة لكي يعمل كل في قطاع معين فيعبر عن تفكيره فيجني المجتمع ابداعا هنا وابداعا هناك، ومن خلال ما يجري من تكامل بين كافة مظاهر الابداع يكون تغيير المجتمع وتقدمه وتطوره دائما، ومن هنا تتأكد قيمة الفرد وكذلك مقولة «الانسان هو صانع التقدم والتنمية» ان هذا لا يكون الا بتواجد الشخصية القادرة علي التجديد والابداع، فكيف نحدد الابداع لكل من نريد تعليمه هذا الشئ. الامر يحتاج نظرة جديدة ورؤية جديدة لمعني موقف التدريس ولمعني المادة العلمية ووظيفتها، ومعني أبعاد ناتج التعليم، وكيف ان هذا الناتج لا ينبغي ان يكون محددا أو متوقعا من جانب مخطط المنهج او حتي من جانب المعلم، ومعني هذا أن المواد الاجتماعية وغيرها من المواد وسيلة ضمن وسائل اخري مثل اي مصدر اخر من مصادر المعرفة. وهي مثل اي شئ آخر يستخدمه المعلم اثراء ودعما لمواقف التدريس اليومية.

وبناء علي ذلك فان المهم ان يكون المعلم قادرا علي ادراك جوانب التعلم المتضمنة في المواد الاجتماعية، وكذلك كيفية توظيفها من اجل توفير مواقف ينشط فيها المتعلم ويعمل فكره ويرجع الي المصادر الاصلية وينقب عن الادلة ويدرس الظواهر الطبيعية والبشرية وينظر ويتأمل ويربط ويكون العلاقات ويضيف من هنا ومن هنا، واذا قدم تصورا او رؤية جديدة من جانبه علي الاقل كان مبدعا.

والمعلم هنا اذا اراد ان يحدد اهدافا لدروسه في مجال المواد الاجتماعية فلا ينبغي ان ينص صراحة علي مايود ان يصل اليه التلاميذ من مظاهر ابداعية، لانه في هذه الحالة سيكون قد عبر عن تصوراته الشخصية ونواتج تفكيره هو، ومن ثم فان هذا الذي توصل اليه تمد يختلف في الشكل والمضمون عما يصل اليه التلاميذ، ولذلك فانه يكفي ان يحدد الهدف بشكل يسمح لكل تلميذ بحرية الحركة، الي جانب قدر كبير من حرية الفكر، مما يعد في النهاية تعهدا لنمو الابداع، وهو في هذا المجال شأنه شأن من يتعهد الزرع بالرعاية اللازمة انتظارا لعائد مثمر ومرض علي المستوي الفردي والاجتماعي.

(٥) افساح الوقت وتوافر الامكانات اللازمة :

تحتاج تنمية القدرة علي الابداع الي وقت طويل وامكانات عديدة ومتنوعة(١٢) فالوقت المحدد بحصة او حصتين او لساعة او ساعتين لا يناسب الهدف الكبير الذي يراد من التلاميذ التقدم نحوه وبلوغه، ولذلك فالحاجة ماسة الي اعادة النظر في اسلوب تنظيم الجدول المدرسي وتقسيم مادة الكتاب المدرسي الي موضوعات ودروس وحصص وما يرتبط بهذا كله من علميات تنظيمية واشرافية وادراية، فالتلميذ في حاجة الي وقت كاف يذهب فيه الي المكتبة او يذهب لزيارة متحف او الاطلاع علي وثيقة او اجراء زيارة ميدانية او رصد ظواهر طبيعية او بشرية او تحديد حجم مشكلة اجتماعية ما، وفي جميع الاحوال نجده في حاجة الي وقت ممتد يسمح له بحرية الحركة والحصول علي ما يريد من هنا وهناك، وبالتالي تكون

التوقيتات المدرسية المعتادة امرا خاضعا لاختلاف وجهات النظر من وجهة نظر عملية تنمية الابداع. ويرتبط بهذا الامر مسألة اخري لا تقل عن المسألة السابقة من حيث الاهمية وهي المسألة المتعلقة بالامكانات، فالفصول المدرسية المزدحمة بالتلاميذ هي فصول تضم مسارات تفكير تتعدد وتختلف بتعدد واختلاف هؤلاء التلاميذ، فكيف لمعلم تعرف كفاءاته المهنية ومستواه العلمي والثقافي ان يعلم الابداع لكل هؤلاء بلا امكانات غير كتاب مشكوك في قيمته من الناحية العلمية والتربوية وخاصة من حيث قدرته علي اتاحة الفرص للمعلم علي ممارسة الابداع، الي جانب سبورة ومقاعد متهالكة.. اليس من العدل ان ننظر الي الواقع، اي تحت اقدامنا لنري اين نقف وكيف نسير..

ان الواقع الراهن بامكاناته المتواضعة لا يساعد علي تنمية الابداع الذي يحتاج كنقطة بداية الي مصادر معرفة متنوعة.. يحتاج الي صور واشكال واطالس ومراجع ووثائق وعملات وطوابع بريد وشرائح ورسوم كاريكاتورية، وغير ذلك من الادوات والخامات التي يستطيع المعلم والتلاميذ اللجوء اليها لتعليم الابداع وتعلمه، وخلاصة القول في هذا الشأن ان كافة الظروف والامكانات يجب ان تكون متوافرة حتي يمكن بلوغ هذا الهدف والمتمثل فيما يمكن ان يصل اليه التلاميذ من مظاهر ابداعية يعبر كل منها عن ذاتيه التلميذ وتفرده.

(٦) شمول المواقف واستمرارها ليتعلم التلميذ المعارف والمهارات والقيم :

يجب ان تكون المواقف اليومية التي يخططها المعلم شاملة ومستمرة، والمقصود بذلك ان يضع المعلم نصب عينية ان محور الموقف ليس فقط مجموعة من الحقائق والمعارف المفككة او حتي المترابطة، ولكن الموقف ذاته لابد ان يكون معبرا عن قدرة المعلم نفسه علي الابداع، فالمتوقع منه ان يكون كل موقف متميزا عن الاخر، ومع ذلك فالذي يجمع بين جميع المواقف هو انها تشتمل الي جانب المعارف علي المهارات والقيم(١٣)، فمن المهارات الاساسية التي يجب ان يتعلمها

الابناء في مثل هذه المواقف تحديد المشكلات من حيث الاتساع والعمق وكيفية التعامل مع مصادر المعرفة وكيفية ابداء الرأي وتقبل الرأي الاخر وكيفية المشاركة في الحوار الموضوعي وغير ذلك من المهارات الاساسية التي تساعد في جملتها علي بناء شخصية الفرد، ويرتبط بهذا الجانب بناء القيم المرغوب فيها وخاصة ما يتعلق منها بالقيم العلمية والدينية والاجتماعية.

ولعل فكرة الشمول هذه قد كشفت عن ان المعرفة وان كانت علي درجة كبيرة من الاهمية فهي تستمد هذه الاهمية من حيث قدرتها في تنمية الاتجاه والقيمة والمهارات والسلوك، وبالتالي فان تركيز المعلم - سواء كان معلما للمواد الاجتماعية او غيرها من المواد - علي المعارف لذاتها يعد تعطيلا لمعرفة ذاتها واهدار لقيمتها ووظائفها الاساسية.

والامر الثاني الهام في هذا المجال هو ان كل موقف يخططه المعلم يجب اعتباره موقفا وسطا، بمعني ان كل تلميذ حينما يمر بالموقف الحالي عليه ان يصل بينه وبين الماضي وخبراته السابقة ويستحضر الي مخيلته كافة الاشياء والعمليات والتجارب السابقة ويمزج بينها وبين مقومات الموقف الحاضر ليصل الي ما يمكن اعتباره مظهرا ابداعيا معبرا عنه، ولا يقف الامر عند هذا الحد بطبيعة الحال ولكن المطلوب والمتوقع ايضا ان يؤدي الموقف الحاضر الذي يضم مشكلة ما الي مواقف عديدة اخري تكون بدايات لمشكلات جديدة يفكر فيها الابناء من جديد، وبالتالي تتاح الفرصة لتواصل واستمرارية عملية التفكير، ومن المهم ان يركز المعلم علي ان يشعر كل تلميذ بانه يستطيع احراز النجاح وبالتالي لا يكون التركيز علي التصنيف غير العادل للتلاميذ باعتبار ان هذا ناجح وهذا فاشل، لان كل انسان له نواحي قوة ونواحي ضعف، والمهم هو ان يكشف المعلم عن ايجابيات كل فرد ويسعي جاهدا ومخلصا لاستثمارها وتوجيهها في الاتجاه السليم.

(٧) تشجيع افصاح التلاميذ عن الرغبة في المزيد من التعلم :

عندما يشعر الفرد ان تعلم شيئا جديدا وأن هذا الشئ له تطبيقات ووظائف في حياته اليومية يشعر بسعادة ترقي الي مستوي البهجة(١٤) ويعتبر الفرد ذلك رصيدا جديدا وخبرة جديدة تضاف الي رصيده أو خبراته السابقة، وكثيرا ما يفصح بشكل أو اخر عن رعبته في تعلم جديد. وقد يعبر عن هذه الرغبة بسؤال يوجهه الي معلمه أو بالبحث في مصدر معين او بمناقشة الامر مع والده او مع زميل له. وفي جميع هذه الحالات يكون هذا الفرد في حاجة الي تشجيع والي من يضعه علي بداية الطريق الصحيح، والمعلم في هذا الشأن هو صاحب هذه المسئولية، والمهم ان يدرك تلميذه وهو في هذه الحالة لانه عندئذ سيكون في قمة التهيؤ والاستعداد للمزيد من التعلم، وبالتالي سيكون حريصا علي كل ما يقدم اليه ويكون من شأنه ان يختزل حاجته الي المعرفة او يساعده علي حل مشكلة يشعر بها، فاذا شرح المعلم لتلاميذه موضوعا عن هيئة الامم المتحدة مثلا، واكتفي بان ذكر تاريخ الانشاء والاهداف ومنظماتها، فان هذا الاسلوب لا يؤدي في الغالب الي رغبة في المزيد، لان امر النجاح يتوقف علي مدي كفاءة التلميذ في حفظ التواريخ والاسماء المرتبطة، أما اذا قدم المعلم الموضوع في شكل مشكلة دولية متعددة الاطراف مع عرض مختلف الاراء والاتجاهات، فان هذا قد يساعد علي اثارة مشكلات تحتاج الي تفكير من جانب التلاميذ بل وربما ادي هذا ايضا الي رغبة التلاميذ في دراسة المزيد عن عوامل النجاح والفشل لهيئة الامم المتحدة، وما نجحت في حله وما فشلت في حله من مشكلات، وربما اراد البعض ان يقدم مقترحات قائمة علي دراسة متأنية لكيفية تطوير هذه الهيئة الدولية لتكون اقدر علي القيام بمسئولياتها. ان هذه المسألة ترتبط اساسا بان يكون المعلم قادرا علي تقديم العون الصادق والمناسب في الوقت المناسب حتي يؤدي التعليم المبدع الي تعلم مبدع يتميز بالتواصل.

(٨) تنوع الطرق والاساليب باختلاف التلاميذ من حيث المستوي ومسار الفكر(١٥):

يخطئ من يقول أن هناك طريقة واحدة أو اسلوبا واحدا للتدريس حتي اذا كان الحديث عن نمط التربية التقليدية، لان القاعدة هي أن تتغير الطريقة وان تختلف تبعا لتغير واختلاف الهدف ومستويات التلاميذ وطبيعة الموضوع.

واذا كان الامر كذلك في اطار الاتجاه السائد الان فكيف يكون الامر اذا كان محور الحديث يدور حول الابداع كهدف يجب تبنيه في مجال أي مادة دراسية؟ فالنمطية فكرة مرفوضة في مجال الابداع سواء بالنسبة للتلاميذ أو المعلم أو حتي المشكلات المطروحة للدراسة. وهذا الأمر ينسحب علي ما يستخدم من طرق فهذا تلميذ يحتاج الي مثال أو اكثر، وهذا يحتاج الي طرح الامر في اطار مجموعة لمناقشته، وهذا ثالث يحتاج الي مزيدا من الشرح، وهذا رابع يحتاج الي تدرج في التساؤلات حتي يصل الي التصور الكامل للمشكلة المثارة. بذلك يتضح أن تنوع الطرق والاساليب قد يصل الي مستوي التلميذ المفرد، وفي نفس الوقت قد يحتاج التلاميذ جميعا الي طريقة أو اسلوب واحد في فترة ما من فترات الدراسة، فقد يري المعلم أن هناك ناحية تحتاج الي توضيح أو شرح منه، وبالتالي سيجد نفسه في موقف يفرض عليه الالقاء، ومن هنا لا يكون الالقاء أمرا مرفوضا علي اطلاقه، ولكن يجب ان يدرك الجميع بما فيهم المعلم أن الالقاء هام جدا ولكن متي؟ وأين؟ ومع من؟ والمقصود بذلك أن يدرك المعلم الوقت المناسب لاستخدام طريقة ما سواء داخل الفصل او خارجه او في المكتبة أو غيرها ومع تلميذ معين أو مجموعة منهم أو معهم جميعا، فالظروف ليست واحدة والمستويات ليست واحدة، ومن هنا كانت ضرورة التغاير في الطرق والاساليب عند التعامل مع قضية الابداع(١٦).

(٩) الحرص علي سيادة المدخل الانساني في كافة التفاعلات الصفية واللا صفية :

فرق كبير بين المناخ التسلطي والمناخ الانساني أو الديموقراطي والمناخ القائم علي

التسيب، فالمناخ التسلطي والمناخ السائب كلاهما غير مطلوب لانهما يؤديان الي عيوب قاتلة في الشخصية عامة والتفكير خاصة، ولقد أصبح مؤكدا ان هناك علاقة ارتباطية قوية بين نوع المناخ السائد في التدريس ونواتج التعلم. ولعلنا نلاحظ النقد الموجه الان الي عملية التربية في شكلها التقليدي والتي تعتمد شكلا ومضمونا علي مستويات عديدة ومظاهر متباينة من التسلط وهذا يدعونا الي القول ان الابداع اذا كان يحتاج الي تحرر في الفكر فهو في حاجة بالتالي الي مدخل انساني يشعر فيه كل فرد انه قادر علي احراز النجاح وانه يستطيع أن يقول كل شئ وأي شئ يعبر عن ذاته دون اعتداء علي حقوق الاخرين، ومن حقه ان يتكلم ومن واجبه ان يستمع ومن واجب الاخرين ان يستمعوا اليه وان من حقهم ايضا أن يتكلموا كما يريدون، وان الامر كله يعبر عن موقف يقوم علي المشاركة من جميع الاطراف معلم ومتعلمين، وأن المعلم هو قائد للموقف يوجه ويثير الاهتمام، ويعطي اهتماما مميزا لاثارة الدافعية باستمرار ويشجع كل تقدم يحرزه أي فرد، كما أن هذا الموقف او ذاك يقوم علي الاحترام المتبادل والتفاعل علي قدم المساواة بين جميع الاطراف، وأنه لا يوجد من هو أفضل من الاخرين. فالفرد يحتاج دائما الي اثبات الذات، ويحتاج ايضا الي تشجيع الاخرين وتقبلهم له، ولا تقف اهمية هذا الامر علي مواقف التدريس الصفية، ولكن هذا ينطبق ايضا علي المواقف الاخري غير الصفية، واذا كان المناخ الانساني مطلبا حيويا داخل الفصل فهو اكثر حيوية خارجه، اذا أن التفاعلات داخل الفصل محكومة بعدد من الافراد، أما التفاعلات خارجة تتميز بالتعدد والتباين حيث يكون من المؤسسات والافراد غير المحددين والذين يجب التعامل معهم، ومن هنا كان المعلم في موقف يفرض عليه ان يكون حذرا ومؤمنا بقيمة الجهد الذي يخطط له وينفذه بالاشتراك مع تلاميذه من اجل هذا الهدف.

والحق يقال مان هذا الامر علي المعلم فقط ولكنه ينسحب علي الموجه والمدير وكل مشتغل بهذه المهنة، بل ينسحب ايضا علي الاسرة وكافة المؤسسات التي يتعامل معها التلاميذ.

(١٠) الحرص علي أن يكون التقويم خبرة سارة وفرصة لمزيد من التعلم :

من المفترض ان تكون نـتائج التقويم قادرة علي تقديم بيـانات ومعلومات وادلة كافية يمكن في ضوئها أن نحكم علي مدي فـعالية الجهد المبذول كميا وكيفيا، ومن المفترض في هذه العمـلية ايضا ان تكون مصدرا للاستمتاع، وفـرص للتعلم. فمن الممكـن ان تكون مصدرا للاسـتمتاع اذا مر بـها المتعلـم في جو مريح وبعـيد عن التشدد والعصبية والتوتر النفسي، واذا شـعر انها عملية عادية وموقف مضاد شأنه في ذلك أي موقف دراسي، وعندئذ سيري الموقف التقويمي باعتباره موقفا يستهدف معرفة معـارفه ومهاراته وأرائه ومختلـف مهاراته(١٨) وهذا يعني ان الـتلاميذ في فصل ما قد يدرسون شـيئا عن انتاج البترول في الاتحاد السوفيـتي. وتلاميذ فصل آخر يدرسون شيئا عن انتاج البترول بالكويـت او بالمملكة العربية السعودية، سنري بطبيعة الحال ان التـلميذ الذي درس المعرفة لذاتها سيعجـز عن الاجابة عن السؤال وسيعتبر خارج «المـقرر» وتقوم الدنيا وتقعد مئات المـرات.. وهذا من حق الجميع لان التلـميذ لم يـعد لهذا النـمط الجديد مـن التعامـل مع المادة العلـمية وكيـفية التقويم، ولكن اذا درس الانتاج البترولي فـي الاتحاد السوفيتي أو الولايات المتحدة باعتـبارهما وسيلـة لتعلم كـيفية قراءة الخـرائط والجداول والتعبـير عما جاء بـتلك الجداول في رسوم بيانية تبين الواقع والتنبؤات المستقبلية سيصبح من اليسير بالنسبة للتلميذ أن يـجيب عن السؤال الذي يتناول انتاج البتـرول في الكويت أو أي مكان اخر في العالم، اذا ان المهم هنا هو قياس مـهارة أو اكثر وليس المعلومات لذاتها. .
عندئذ سيشعر التلميذ انه التقويم خـبرة سارة لانه سيحاول ان يطبق فيها ما سبق له ان بذل فيه جـهدا وتعلمه وأتقنـه، كما أنه سيتعـلم شيئا جديدا عن الـكويت ولم يدرسه من قبل، ومن هنا يكون الامتحـان له وظيفة مزدوجة، الاولي هي التعرف علي مستويات تقدم التلاميذ، والثانية هي تعلم جديد يستند الي تعلم سابق ويؤدي الي تعلم لاحق.

ثالثا : المهارات التي يجب ان يتمكن منها الابناء ليكونوا قادرين علي الابداع عند دراسة المواد الاجتماعية (١٩):

استقراء من الضوابط السابقة التي تعد موجهات للعمل في مجال تدريس المواد الاجتماعية امكن التوصل الي مجموعة من المهارات التي يجب ان يمتلكها الابناء حتي تتوافر لديهم القدرة علي الابداع، ومن ثم فان هذه المهارات نعتبرها الادوات الاساسية التي تحتاج الي شئ تستخدم فيه هذه الادوات فلا جراحة بأدوات طبيب بغير مريض، ولا مزرعة جديدة منتجة بأدوات مهندس بغير أرض، ولا اختراع علمي بأدوات واجهزة عالم بلا معمل، وهكذا الامر بالنسبة لكل فرد نود ان يتعلم الابداع، فهذه مهارات اساسية تظل كامنة ولا قيمة لها الا اذا وجد المعلم القادر والمنهج المناسب والامكانات اللازمة، وعلي أية حال فانه ليس من المطلوب او المتوقع أن نقدم كل شئ في هذا المجال، ولكن سيقتصر في هذه الجزئية علي بيان تلك المهارات:

١ ـ مهارات حل المشكلة.

٢ ـ مهارات التفكير الناقد.

٣ ـ مهارات الاتصال.

٤ ـ مهارات الدراسة وتشمل:

- اثارة التساؤلات.
- كتابة البحوث القصيرة.
- التقارير الشفوية.
- التقارير التحريرية.
- استخدام المصادر الاساسية.
- استخدام المصادر الاصلية.

- القدرة علي التحليل.

- القدرة علي التلخيص.

- القدرة علي تمييز الافكار والمبادئ الاساسية.

- القدرة علي القراءة التفصيلية.

- القدرة علي التخطيط الفردي.

- القدرة علي استخدام الخرائط.

- القدرة علي استخدام الاطالس.

- القدرة علي استخدام الصور والرسوم.

- القدرة علي تصميم الجداول وقراءتها.

٥ - مهارات العمل مع الجماعة:

- القدرة علي التخطيط الجماعي.

- القدرة علي التحدث الي الجماعة بوضوح وايجاز.

- القدرة علي الاستماع الي الاخرين.

- القدرة علي الاشتراك في المناقشات.

- القدرة علي النقد البناء.

- القدرة علي قبول نقد الاخرين.

- القدرة علي التحول من رأي الي اخر عن اقناع وبلا تعصب.

- القدرة علي مشاركة الاخرين في ارائهم.

٦ - مهارات التقويم:

- تقبل اراء الاخرين فيما ينتج او فيما يقول.

ـ مصارحة النفس.

ـ تقويم جهد الجماعة.

ـ المشاركة في تقويم الجماعة لانتاجها.

ويبدو من القراءة السريعة لهذه المهارات انها ليست وليدة لحظة معينة، أو ناتج جهد في فترة زمنية محددة، أو نتيجة لتدريس منهج ما، ولكنها حصيلة جهود مستمرة لسنوات وسنوات، وهذا يعني أن تلك المهارات لا يكفي ان تتحلي بها اهداف المناهج، ولكنها يجب ان تكون محاور للمادة العلمية وبدايات ونهايات التخطيط للتدريس وتنفيذه، فالامر ليس مجرد تمنيات ولكنه جهد حقيقي موجه ومقصود من اجل تكوين تلك المهارات او بعضها علي الاقل حتي يكون هدف تنمية الابداع قابلا للانجاز. ويلاحظ ايضا ان هذه المهارات ليست بلا مضامين، فهي ليست في فراغ ولكنها مهارات تحتاج الي مضمون يدرسه التلاميذ ويتفاعلون معه وفق تصورات محددة يضعها المعلم دون التقيد بحرفيتها او نصوصها الجامدة.

وتجدر الاشارة هنا أن قدر المادة العلمية من المواد الاجتماعية ليس هو المهم، ولكن المهم هو كيفية دراستها، اي اسلوب التعامل معها وتوظيفها لبناء الفكر ومساعدة المتعلم علي اكتساب تلك المهارات ودعمها واثرافها دائما حتي يكون مبدعا بحق.

رابعا : نموذج لدرس لتنمية الابداع في اطار الضوابط والمهارات :

تجدر الاشارة في هذا المجال الي ان ما سيقدم هنا ليس نموذجا يقصد به النمطية، او أن يسير عليه ويتبعه المعلم ـ أي معلم ـ من اجل تنمية الابداع، ولكن ما قصدناه هو:

١ ـ ان نضع تصورا لكيفية تنفيذ احد الدروس في مجال المواد الاجتماعية من اجل تنمية الابداع.

٢ ـ أن هذا النمـوذج ليس قالبا ثابـتا يحدد تفكـير وابداع المعلم، ولكـنه مجرد نموذج للاسترشاد به.

٣ ـ ان المعلم بمـا لديه من امكانات الابـداع يستطيع ان يقـدم نماذج اخري وربما نماذج افضل ايمانا بأن المعلم في ابداعه يجب ان يقدم شيئا مميزا وفريدا.

٤ ـ أن هذا الـنمـوذج المقـترح هـو مجـرد اطار عـام لا يزال فـي حاجـة الي تفصيلات وعمليات اخري فرعية لا يتسع المجال لها.

٥ ـ ان تنـفيذ هـذا النموذج أو غـيره من الـنماذج يـحتاج الي وقـت وتكلـفة ومصادر تعلم عديدة ايمانا بأن التعليم الرخيص يؤدي الي منتج رخيص وان التعليم المكلف يؤدي الي نواتج تستحق ما بذل من اجلها من وقت وجهد ومال.

موضوع الدرس: مصر والسلام العالمي (الوحدة الثالثة من كتاب الدراسات الاجتماعية للصف التاسع)

أولا : أهداف الدرس

ـ أن يكتب التلميذ تقريرا عن دور مصر نحو السلام العالمي.

ـ ان يلخص التلميذ بأسلوبه عوامل فشل عصبة الامم.

ـ ان يعرض امام زملائه ماذا كان يحدث لو لم تنشأ هيئة الامم المتحدة.

ـ ان يقدم تقريرا شفويا امام الزملاء يبين فيه ماذا كان يمكن ان يترتب لو كان حق الفيتو مكفولا لجميع الدول الاعضاء في مجلس الامن.

ـ ان يحدد المبادئ الاساسية التي من شأنها ان تجعل الامم المتحدة اقدر علي القيام بمسئولياتها.

ـ ان يقترح التلميذ خطة لمنظمة الاغذية والزراعة لمساعدة الدول التي تتعرض للجفاف.

ـ ان يكتب التلميذ رسالة الي مدير منظمة العمل الدولية.

ـ ان يقيم التلاميذ معرضا صغيرا

يلاحظ هنا :

١ ـ ان الاهداف لا تتطلب معلومات محددة.

٢ ـ أن الاهداف عديدة لانها لم تعد لتصلح لدرس تقليدي يمكن تنفيذه في اقل من ساعة، ولكنها مجموعة اهداف تعبر عن مهارات يتعلمها التلاميذ في عدد من المواقف.

٣ ـ ان هذه الاهداف شاملة لكل جوانب الدرس من ص ١٨٧ ـ ص ١٩٤.

٤ ـ ان هذه الاهداف ليست كل الاهداف الخاصة بالمادة العلمية من ص ١٨٧ الي ص ١٩٤، ولكن هناك العديد من الاهداف الاخري وبالتالي فان ما ذكر هنا هو مجرد امثلة لما يمكن العمل من اجله في دروس المواد الاجتماعية.

يعـرضون فيـه انتاجـهم حـول منظـمة الصحة العالمية.

ـ ان يرسم التلميذ خريطة يبين عليها مقار المنظمات والوكالات الدولية التابعة للامم المتحدة.

ـ ان يجمع التلميذ في كراس خاص اخبار عن نشاطات اليونسكو في مصر.

ـ ان يرسم التلميـذ طابع بريد ملون يعـبر عـن احد مظـاهر نشـاط الوكـالة الدولة للطاقة الذرية.

ثانيا : المادة العلمية :

- الظروف الدولية التي دعت الي قيام عصبة الامم.

- الاهداف التي سمعت الامم المتحدة الي تحقيقها.

- مصر وعصبة الامم.

- فشل عصبة الامم.

- الامم المتحدة.

- كيف ظهرت الامم المتحدة.

- اهداف الامم المتحدة.

- عضوية الامم المتحدة.

- تنظيمات الامم المتحدة.

الجمعية العامة ووظائفها.

مجلس الامن ووظائفه.

المجلس الاقتصادي والاجتماعي.

مجلس الوصاية.

محكمة العدل الدولية.

الامانة العامة.

- المنظمات والوكالات الدولية التابعة للامم المتحدة:

يلاحظ :

١ - ان المادة لا تعني في حد ذاتها أي شئ بالنسبة للتلاميذ.

٢ - تتوقف قيمتها علي كيفية توظيفها والاستفادة منها وتطويعها لخدمة اهداف معينة.

٣ - ان المادة المبينة هنا هي أدوات أو وسائل يفترض انها تتكامل مع التدريس وغيرها من مكونات الدرس من اجل تقدم التلاميذ نحو الاهداف.

٤ - ان هذه المادة يمكن ان تؤدي الي التفكير المبدع، ويمكن ان تؤدي الي تفكير بسيط قليل القيمة.

٥ - ان استغراق التلاميذ واقبالهم علي الدراسة واعمال الفكر والنشاط والمشاركة الايجابية الفعالة هو المحور الاساسي لتوظيف هذه المادة وحسن استثمارها وتوجيهها نحو الاهداف.

منظمة الامم المتحدة لـلتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو).

منظمة الصحة العالمية.

منظمة الاغذية والزراعة.

منظمة العمل الدولية.

الوكالة الدولية للطاقة الذرية.

ثالثا : مصادر التعليم

- خريطة تبين العالم في اعقاب الحرب العالمية الاولي.

- خريطة تبين العالم في اعقاب الحرب العالمية الثانية.

- الاجزاء الاساسية من ميثاق هيئة الامم المتحدة.

- خريطة تبين الدول العربية التي انضمت الي عصبة الامم وهيئة الامم المتحدة.

- مبادئ الرئيس الامريكي ولسن الاربعة عشر.

- قائمة باهداف الامم المتحدة.

- قائمة بشروط عضوية الامم المتحدة.

- خريطة تبين الدول الاعضاء وغير الاعضاء بالامم المتحدة.

- صور وملصقات ومطبوعات تنظمات الامم المتحدة.

- طوابع البريد التي صدرت في مناسبات خاصة للامم المتحدة وتنظيماتها.

يلاحظ :

١ ـ ان الكتاب المدرسي هوأحد مصادر التعلم، بل وربما لا يعد افضلها.

٢ ـ ان تعدد هذه المصادر يعني ان المعلم يجب ان يكون علي دراية بها كلها ومع ذلك فهو غير مطالب بان يقدمها الي التلاميذ جاهزة.

٣ ـ ان التلاميذ عليهم الدور الاكبر في الوصول الي هذه المصادر، وجمع البيانات والمعلومات منها.

٤ ـ ان هذه المصادر لا تستخدم كلها في درس واحد من الدروس التقليدية التي لا تمتد لاكثر من ساعة او اقل من الساعة.

٥ ـ ان التنوع في هذه المصادر قصد به بيان المتاح من مصادر التعلم والذي يمكن توظيفه والاستفادة منه.

٦ ـ ان هذه المصادر ليست بهذا القدر والنوع، ولكن هناك الكثير الذي يمكن ان تصل اليه يد المعلم المبدع.

- فقرات من خطب الزعماء في هيئة الامم.

- نصوص بعض قرارات مجلس الامن.

- بيانات ومعلومات عن البنك الدولي وهيئة التنمية وصندوق النقد الدولي والمنظمة الدولية للطيران المدني واتحاد البريد العالمي والاتحاد الدولي للمواصلات السلكية واللاسلكية والمنظمة العالمية للارصاد الجوية والمنظمة الاستشارية البحرية للحكومات ومنظمة التجارة الدولية.

- شرائح وافلام متنوعة عن المشكلات العالمية وموقف المنظمات الدولية منها.

- تقارير اخبارية في الصحف والمجلات.

- اخبار اذاعية وتلفزيونية متفرقة عن انشطة هذه المنظمات والهيئات.

- البرامج الثقافية الاذاعية والتلفزيونية.

رابعا : الانشطة :

تنقسم الانشطة الي :

(١) انشطة تمهيدية مثل

قراء تقارير في صحف يومية.

قراءة مراجع.

دراسة احصاءات.

دراسة رسوم بيانية.

دراسة خرائط حائطية او اطالس.

دراسة صورة.

تحليل فلم متحرك.

دراسة خريطة تقرير عن التحكيم الدولي في قضية طابا.

دراسة خريطة مبين عليها علامات الحدود.

دراسة ماديل عليه علم هيئة الامم المتحدة.

(٢) انشطة مرحلية :

استكمال قراءة تقرير بدأت دراسته في النشاط التمهيدي.

قراءة فقرة من مصدر خارجي.

تحليل رسم بياني.

يلاحظ :

١ - ان النشاط الذي يقوم به التلاميذ ليس نشاطا شكليا ولكنه في جوهر الدراسة، بل هو اساسها.

٢ - ان المشاركة الايجابية من جميع التلاميذ مطلوبة ومتوقعة.

٣ - ان مسئولية المعلم هنا هي التأكد من ان كل تلميذ يقوم بالنشاط الذي يشعر باهتمام نحوه ورغبة حقيقية في القيام به والاستمرار فيه.

٤ - ان النشاط لا يفرض باي شكل من الاشكال من جانب المعلم علي اي تلميذ.

٥ - ان التواصل بين مختلف انواع النشاط التمهيدية والمرحلية والتالية يعد امرار علي درجة كبيرة من الاهمية.

٦ - ان هناك تكامل تام بين مادة الكتاب ومصادر التعليم التي سبقت الاشارة اليها وكذلك مختلف اشكال النشاط.

٧ - ان اشكال النشاط هذه ليست نهائية ولكنها مجرد مقترحات.

دراسة خريطة وردت في تقرير صحفي.

التعليق علي مجموعة شرائح.

تسجيلي ملاحظات اثناء مناقشة.

الاستماع الي عدة اراء بشأن قضية ما.

الاطلاع علي جهود بعض التلاميذ مثل ما تم جمعه من الصور وطوابع البريد والمطبوعات.

الاطلاع علي اللوحات التي رسمها بعض التلاميذ.

(٣) الانشطة التالية :

المزيد من القراءة.

زيارات لمكاتب الامم المتحدة.

مراسلة تلاميذ من الخارج.

الكتابة الي المكاتب الثقافية لطلب تقارير وخرائط وصور وملصقات عن كل ما يتعلق بالامم المتحدة.

كتابة تقارير.

اقامة مكتبة للفصل.

اقامة معرض صغير.

تكوين البومات.

٨ ـ ان المعلم المبدع سيجد ان هناك العديد من اشكال النشاط التي يمكن اثارة الاهتمام بها وتشجيع التلاميذ علي الاستغراق فيها بميل حقيقي.

خامسا : ادوار المعلم والمتعلم :

تتميز ادوار المعلم فـي مثل هذا النموذج بأنها غير تقليديـة، فليس من المطلوب منه ان يردد المـادة العلمية عـلي مسامع التـلاميذ وان يتأكد بـين الحين والاخر من استيعابهم لها، وبالتالي يكون معيار النـجاح هو ان يستطيع التلميذ تكرار ما سمعه او ما استوعبه من خلال حفظ واستظهار ما جاء في الكتاب المدرسي.

ولما كان الامر يختلف تماما بالنسبة لقضية الابداع فان ما نقدمه فيما يلي يعبر عن رؤيتنا لادوار المـعلم في درس «مصر والـسلام العالمي» من خـلال الاهداف والمادة العلمية ومصادر التعلـم والانشطة التي سبق بيانها والالتزام بمجموعة الضوابط التي يجب ان يعمل معلـم المواد الاجتماعية في اطارها ليكون قادرا عـلي تنمية الابداع لدي تلاميذه:

(١) الحرص علي ان يقدم التلميذ شيئا فريدا :

لابد ان يعـرف التلاميذ منـذ البداية التغـير او النواتج المتوقـعة منهم في نـهاية الدرس، وهـذا يعني انـهم لابد ان يعـرفوا اهداف الـدرس، بل وربما يفـضل ان يشاركو المعلـم في تحديدها وفي تخطيط الدرس ذاته، وهـذا يرجع الي ان اشتراك التلاميذ فـي تحديد الاهداف وصياغتها يجـعلهم اكثر حرصا علي الـعمل من اجل التقدم نحـوها، ويلاحظ ان الاهداف السابق تحـديدها لهذا الدرس تعبـر كلها عن المظاهر الفردية المتوقعة من التلاميذ، ويجب هنا ان يؤكد المعلم علي تلاميذه ان ما يكتبونه علي سبيل المثال من تقاريـر يجب ان تكون مختلفة في مصادرها واسلوب كتابتها وكذا اسلوب تنظيمها وفي افكارها واستنتاجاتها وخلاصاتها وتطبيقاتها، لان كل منها يعبر عن هذا الفرد دون غيره.

(٢) التأكيد علي ان يفكر التلاميذ تفكيرا حرا :

فقد يري انه من الضروري ان يقول لتلاميذه في البداية:

- ان مادة الكتاب المدرسي هي نقطة البداية.

ـ ليس من المفروض ان نحفظ ونستظهر هذه المادة.

ـ ولكن يجب الانتقال منها الي كل أو بعض ما جاء تحت عنوان مصادر التعلم.

ـ فاذا قرأت علي سبيل المثال فقرة من خطاب الزعيم جمال عبد الناصر أمام الجمعية العامة للامم المتحدة، عليك ان تقرأ بعناية وتعرف ماذا كان يقصد بقوله كذا وكذا، وعليك ايضا ان تقارن بين ما قاله هو وقاله رئيس وزراء اسرائيل في هذه الفقرة التي بين يديك.

ـ المطلوب منك ان تذهب بتفكيرك في كل مكان والي اي مصدر وعليك ان تكون رأيا ليس بالضرورة ان يتفق مع رأي اي فرد آخر.

(٣) الدافعية المتوهجة مطلب اساس لكل مواقف تعليم الابداع :

ـ انظروا هنا الي هذه الطوابع البريدية التي صدرت في مناسبات مختلفة، هل تعلمون ان هذا الطابع صدر في مناسبة كذا... وهل تعلمون ان هذه المناسبة كان لها تأثيرا قويا علي مستوي السياسة الدولية.. لقد كتب المصدر (س) عن هذا الامر بشئ من التفصيل...

ـ ما رأيك في سحب البنك الدولي لموافقته علي تمويل مشروع السد العالي؟ هل تعتقد انه كان قرارا سليما..

ـ ماذا كنت تقول آنذاك عن اصدار هذا القرار؟؟

ـ هل تري ان يكون حق الفيتو لمصر عندما تكون عضوا في مجلس الامن... لماذا؟

ويحتاج التلاميذ هنا عادة الي التشجيع المستمر والتوجيه الواعي من جانب المعلم بحيث يضل التلاميذ دائما في حالة استعداد تام لمواصلة التعلم.

(٤) ما يصل اليه الابناء من مظاهر الابداع لا يجب تحديده قبليا :

اذا حددت اشكال الابداع التي يجب ان يصل اليها التلاميذ فقد خرج الامر عن كونه ابداعا، ولذلك يجب ان يؤكد المعلم علي:

ان مايصل اليه كل تلميذ يعبر عنه شخصيا، عن خبراته السابقة وقراءاته وانشطته وفكره، ويكفية فخرا انه هو الذي قدمه وانه ينتمي اليه بشرط ان يستطيع شرح ما جاء به وتفسيره ويدافع عنه بأسلوب علمي اذا دعت الضرورة الي ذلك.

اذا قدم التلميذ تقريرا أو بحثا أو تصميما لطابع بريد او رسالة خطية او البوما لصور او طوابع او لوحة فنية أو نموذج ما فان جميع ما يقدمه التلاميذ يعد انتاجا جيدا، وان كافة مظاهر الانتاج لا يمكن ولا ينبغي ان نحددها منذ البداية.

أن الجميع سينطلقون في الدراسة والتحليل والتفكير وتقديم النواتج مهما كان نوعها ومستواها واننا لا نستطيع التنبؤ بها او تحديدها بشكل قاطع.

(٥) افساح الوقت وتوافر الامكانات اللازمة :

يجب ان يؤكد المعلم لتلاميذه علي :

١ ـ بامكانهم الخروج لزيارة مكاتب ثقافية ومؤسسات وشركات طيران وغيرها ممن الهيئات والمؤسسات التي يمكنهم عن طريقها الحصول علي البيانات والمعلومات المطلوبة وذلك في اي مرحلة من مراحل دراسة الموضوع.

٢ ـ انه لا يجب التقيد بالحصة العادية (٤٥ دقيقة) لان هذا المدي الزمني المحدد يختلف مع طبيعة التدريس والدراسة من اجل الابداع.

٣ ـ ان كافة مصادر التعلم من خرائط ومطبوعات وصور وملصقات ونصوص وبيانات وتقارير واخبار وبرامج كلها مصادر معلومات بعضها متاح في الفصل او

في مكتبة المدرسة او خارج المدرسة في مؤسسات محددة او مكتبات اخري.

٤ ـ ان من حق كل تلميذ ان يلجأ الي اي مصدر، ومن حقه ايضا ان يقابل اي مسئول ليتحدث اليه ويحصل منه علي معلومات اساسية تفيد فيما يعده من تقارير او بحوث او مقالات او غير ذلك من مظاهر أو اشكال تعبر عن ذاته.

(٦) الشمول والاستمرار في المواقف :

يجب ان يركز المعلم في هذا الاطار علي:

ان المادة العلمية عصبة الامم وهيئة الامم المتحدة هي مجرد حقائق ومعارف، وان اسلوب دراستها يجب ان يمتزج بالاتجاهات الموجبة نحو الشعوب الاخري في العالم.

ان هذه الدراسة تعد مدخلا للتعرف علي العديد من المشكلات الاقليمية والعالمية.

انه من المتوقع ان يقدر التلميذ ما يبذل من جهود في سبيل حل هذه المشكلات أو بعضها علي الاقل.

ان يكتسب مهارات عديدة بعضها متعلق بالتخطيط وفرض الفروض وجمع البيانات وتصنيفها وتحليها وكتابة تقارير، ورسم لوحات أو ملصقات أو تصميم نماذج او غيرها.

ان بداية اي موقف لابد ان تعتمد علي ما يمتلكه التلاميذ من خبرات سابقة وان اي موقف لا ينبغي ان ينتهي الا اذا اثار مشكلة تستحق التفكير بدأ بمشكلة اخذت جانب كبيرا من تفكير التلاميذ.

(٧) تشجيع التلاميذ علي المزيد من التعلم :

تبعا لما سبق ذكره عن الواقعية فان المعلم يجب ان يبين لتلاميذه:

- مجالات القراءة ففي معرض المناقشة لابد ان يشير الي مصدر او مصادر تجيب عن تساؤلات او نقاط خلافية حول عوامل انهيار عصبة الامم او غيرها.

- ان مكتب اليونسكو بالقاهرة سيعقد ندوة موضوعها كذا يوم كذا وبامكان من يريد ان يحضر هذه الندوة.

- ان مكتب التربية السكانية في وزارة التربية لديه من المطبوعات والكتيبات والصور التي تعد مفيدة لكل من يريد، ولكل من يود ان يقدم تقريرا شاملا ومستوفيا لكل اركانه.

(٨) تنوع الطرق :

قد تستخدم طريقة بعينها في مرحلة معينة، ولكنه ليس مطلوبا ان يستمر في استخدام نفس الطريقة علي الدوام، فالابداع يحتاج احيانا الي توجيهات جماعية، ويحتاج احيانا اخري الي توجيهات ومتابعة فردية، وبالتالي قد يجد انه من المناسب ان يأخذ بيد تلميذ غير مقبل علي الدراسة ويذهب معه الي مكتبة للاطلاع علي مصدر معين، وقد يذهب مع بعضهم في زيارة لاحد خبراء الامم المتحدة في مكتبه، وقد يشترك مع البعض الاخر في تخطيط مجلة حائطية او اقامة معرض ما، وقد يشرف علي جلسة استماع لتقرير يعرضه احد التلاميذ وقد يجلس مستمعا لحلقة مناقشة يديرها احد التلاميذ.

(٩) المدخل الانساني :

من المتوقع من المعلم ان:

- يجعل العلاقة بينه وبين تلاميذه علاقة تسودها الالفة والصداقة والثقة المتبادلة.

- يستخدم كلمات الثناء والمدح دون تزيد لكل من يقدم شيئا يدل علي التقدم نحو الهدف، ولكل من يتقدم بمعدل جيد.

ـ يقدم المكافآت الرمزية مثل شهادات التقدير ـ عملات تذكارية ـ طوابع بريد تذكارية ـ صور ـ لوحات بسيطة.

ـ الثناء علي كل تلميذ يثبت تقدمه بالحركة والايماء والابتسامة وغير ذلك مما يعني الكثير بالنسبة للتلاميذ.

(١٠) التقويم خبرة سارة وتمهد للتعلم التالي :

ـ يجب ان يقوم كل تلميذ انتاجه ذاتيا.

ـ يجب ان يقوم التلميذ انتاج كل تلميذ.

ـ يجب ان يقوم التلميذ انتاج الجماعة.

بحيث يكون كل ذلك في اطار من الموضوعية الكاملة فاذا قدم احد التلاميذ تقريرا معينا عن منظمة العمل الدولية، فان مناقشته هي السبيل الي عملية التقويم، وهنا لابد من وضع الضوابط الكفيلة بسير المناقشة في اتجاهها الصحيح وبعيدا عن الذاتية التي قد تسئ الي التقرير وصاحب التقرير ذاته.

وبعد فان الابداع ليس مطلبا شكليا أو حلما مفقودا او سرابا نجري وراءه ولكنه هدف تربوي هام يجب العمل من اجله فكرا وسياسة وتخطيطا وتنفيذا وتقويما وتطويرا، فالعقل الإنساني الذي خلقه الله سبحانه وتعالي له امكانات غير محدودة، فقد ابتكر كل ما ابتكر بجزء من هذا العقل فما بالنا بباقي هذا العقل لو احسن صقله وتوجيهه..

تربية الانسان... صناعة البشر اغلي تربية وأهم صناعة، ومن ثم فهي تستحق ان تنفق عليها الاموال الطائلة بلا تردد، وان تبذل كل الجهود دون تردد اذا انه ليس لدينا اهم من عقول البشر.. فهي القادرة ـ لو أحسن تربيتها ـ علي البناء والتعمير والاختراع والابتكار وتصدير هذا كله الي الاخرين، وهي القادرة ايضا ـ اذا لم نحسن تربيتها ـ علي التدمير والتخريب وانتظار حصيلة ما تبدعه عقول بشر

يعيشون فـي دول آمنت وعملت علي بناء الـعقول لهدف اسمي هو تصـدير فكرها الي الخارج ليكون ابلغ سفير لها واقوي بصمة تتركها في لوحة التاريخ، وبناء علي ذلك يكون ترتيب الامم فـي هذه اللوحة الخالدة والتي تتوارثهـا الاجيال جيلا بعد جيل.

الفصل الحادي عشر

التجريب الميداني للمناهج

التجريب الميداني للمناهج *

تشير الممارسات الجارية في مجال عمليات بناء المنهج وتقويمه وتطويره الي أنه لا يزال هناك اعتقاد وسائر مؤداه أن الكبار هم أقدر الناس علي معرفه ما يحتاجه الصغار . .

والحقيقة أن هذا الاعتقاد غير صحيح، فمن يعرف حاجات الصغار هم الصغار أنفسهم، ذلك أن هذا الأمر يعد من شئونهم التي يصعب علينا معرفتها أدر صدها بمجرد التخمين أو طرح بعض التصوات النظرية أو الفلسفية. ومع ذلك فقد تأكد وتدعم هذا الاعتقاد خلال عصور سابقة تضرب بجذورها في أعماق تاريخ التربية، حيث كانت النظرة السائدة هي أن المعرفة التي تركها السلف لابد من نقلها الي الأجيال القادم والحفاظ عليها خوفاً من ضياعها وانه ثارها، ومن هنا كانت المعرفة في مكان الصدارة كهدف لذاته، بغض النظر عن الاتساق بين تلك المعرفة والواقع العقلي والسيكولوجي والاجتماعي للمتعلمين، ولكن مع تطور الفكر التربوي ظهور اتجاهات عديدة أصبح من الصعب أن يظل هذا الاعتقاد سائدا.

فقد ظهرت مفاهيم جديدة في مجال علم المناهج وتطويره كان لها أثرها الواضح في تغير النظرة الي استراتيجية المعرفة وكذا موضع المتعلم من المنهج المدرسي.

ومع ظهور فكرة نظريات المنهج ونماذجه تأكدت الحاجة الي التأكد من مدي فعالية المنهج أي أنه لم يعد من المقبول أن تتم عمليات تصحيحه وتخطيط وبناء المناهج وتطويرها ويدفع بها دفعا الي الميدان دون التأكد من أن هذا المنهج أدراك أمامه فرض تحقيق النجاح، أو أن هناك إحتمالات عديدة للفشل أو عدم تحقيق مستوي الفعالية المتوقعة.

---

* هذه الدراسة تقدمت بها أ. د. فارعة حسن محمد الي الندوة العلمية العربية حول المناهج الدراسية بين التخطيط والتقويم - الرباط - ابريل ١٩٩٣.

وفي هذا الاطار أصبح المنهج المدرسي ينظر اليه باعتباره:

١ ـ كائنا ديناميا يخضع لعديد من المتغيرات ذات التأثير المستحرفية، فما يتوجب النظرة العلمية المرنة.

٢ ـ أنه علم مشترك جماعي لا يمكن أن ينفرد به شخص معين مهما كانت قدراته.

٣ ـ أنه علم علمي بالدرجة الأولي، وأن أي قرار يصدر بشأن المنهج يجب أن يكون مستنداً الي وجهة نظر علمية دون تحيز أو إفتعال.

٤ ـ ان المنهج ظاهرة ذات علاقة مباشرة ببناء الانسان، بكل ما يشمله من فروق وتباينات، ومن ثم لا يمكن النظر اليه بعيدا عن المتغيرات المؤثرة فيه.

٥ ـ ان مستوي كفاءة المعلم لا تزال هي العامل الحاسم في مدي نجاح الابناء في التقدم نحو أهداف المنهج.

٦ ـ ان كل مستحدثات العلم والتكنولوجيا هي مجرد وسائل مساعدة للمعلم في عملية تنفيذ المنهج، وهي بذلك ليست بديله عنه.

٧ ـ ان امتلاك التكنولوجيا وتوظيفها في اطا منهج له ونسفه ومسار محدد يعني توظيف علميا لذلك التكنولوجيا بشكل طبيعي دون أقحام أو انتقال.

٨ ـ ان المناخ المدرسي وكذا المناخ الصفي من العوامل المهمة التي تؤثر في مدي فعالية المنهج، ومن ثم فلابد من النظر الي هذا العالم نظرة موضوعية يمكن من خلالها التعرف علي نوعية هذا المناخ ودور العلم نحوه.

٩ ـ ان خبراء المنهج يحتاجون الي مؤشرات أولية يستدل منها علي مدي صلاحية ما تم تخطيطه، والتعرف علي احتمالات النجاح عند مرحلة التعميم لهذا المنهج.

١٠ ـ ان التطور الهائل في البحوث التربوية اما ارتبط بها من افكار ومستحدثات

يشير الي الحاجة الي معرفة الكثير عن الفروق الفردية والقدرات العقلية والذرة اللغوية والاهتمامات والميول والحاجات والمشكلات التي لاسبيل لمعرفته الا الميدان ذاته.

وهكذا أصبح المنهج ليس مجرد كتاب بين يدي معلم وتلاميذ، ولكنه أصبح مواقف أو خبرات يومية، علي قدر عمقها وثرائها علي قدر ما يستطيع الابناء احراز النجاح، وبالتالي فان ما قد يوجد من انفصال بين عمليتي تخطيط المنهج وتنفيذه يرجع في جانب اساس منه الي عدم الاطمئنان بشكل مبدئ لمدي فعالية المنهج، ومن هنا ظهرت فكرة الضبط النوعي للمنهج، وهي فكرة جديدة وليست جديدة في ذات الوقت، هي جديدة من حيث كونها مستحدثة في مجال تطوير المناهج وهي ليست جديدة من حيث كونها فكرة ظهرت في مجال الصناعة والانتاج، حيث ضبطه الجودة أو ضبط المنتج، بمعني التأكد مرحليا في أثناء مراحل إنتاج المنتج من سلامه الخطوات ودقة العمل، وهو أمر يرتبط به الحكم النهائي علي المنتج قبل أن يخرج من باب المؤسسه الانتاجية أو الشركة أو المصنع الي السوق وبالتالي الي يد المستهلك. وهكذا انتقل هذا المفهوم الي مجال التربية عامة والي مجال المناهج علي وجه الخصوص.

والحقيقة إننا أحوج ما نكون الأن هذا الضبط والتمكن في جودة المنهج، وخاصة أن المنهج لا يقل أهمية عن أي منتج تقوم مصانعنا أو حزار عنا بانتاجه، بل أن المنهج يفوق أي منتج من حيث الأهمية، فالمنهج مهما كان هو عرضه للاستهلاك او لكن الأمر مختلف بالنسبة للمنهج، فهو معي بأعلي صناعة وأهم استثمار. إنها صناعة البشر واستثمار القوي المنتجة.

وبناء علي ذلك فان مفهوم الضبط النوعي وان كان لم ينشأ في أحضان علم التربية ولكنه من أكثر المفاهيم ارتباطا بالمناهج المدرسية وأكثرها الحاحاً علي هذا المجال الهام والحيوي، فلا سبيل الي تطوير البشر الا بضمان خدمة تعليمية أفضل تؤدي الي البناء الشامل للفرد الذي من شأنه أن يكون مواطنا عصريا قادرا علي إحداث التقدم من خلال إبداعاته العقليه.

والسبيل الي ذلك من غير شك هو فعالية المنهج المدرسي بوجه عام.

والضبط النوعي ليس قاصرا علي مرحلة بعينها دون المراحل الأخري التي يمر بها المنهج تصميما وتخطيطا وتنفيذا وتقويما وتطويرا متابعة، ولكنها عملية مسخرة باستمرار العمل في ميدان المناهج، والمهم هنا هو أن تكون هناك تقنية راجعه يتم من خلالها الحصول علي معلومات وبيانات عن المنهج عندما نفذ في الميدان، وبالتالي تفسير تلك البيانات واتخاذ القرارات المناسبة لتعديل مسار المنهج في زاوية أو أخري أو التوصل الي قرار أوسع وأشمل قد يصل الي مرتبه المراجعه الكلية للمنهج بكل مكوناته.

وما يهمنا في هذا المجال هو أن نشير الي أن التجريب الميداني يعد مرحلة من مراحل الضبط النوعي، وتتم هذه العملية عادة عن الانتهاء من اعداد الصورة الأولية للمنهج، وعندئذ يكون الخبراء في حاجة الي أدلة حقيقية من الميدن يستدل من خلالها علي الايجابيات والسلبيات من أجل المزيد من الضبط للمنهج.

ولعلنا لانغالي اذا قلنا ان الاتجاه الي فكرة الضبط النوعي للمنهج وما يرتبط بها من ممارسات عديدة ليس سوي تأكيدا للالتزام بالاتجاه العلمى في التعامل مع قضيا التربية ومن بينها تضيق المناهج المدرسية، فلم يعد بالامكان في هذا العصر الذي تسود فيه الروح العلمية والأخذ بأساليب العلم وتقنياته في التعامل مع كل شئون الحياة أن نظل عند مستوي التقدير الوصفي بكل ما يشمله من البعد عن الموضوعية، وهكذا أصبح من الضروري الأخذ بالاتجاه الكمي في التعامل مع ظاهرة المنهج شأنها في ذلك شأن أي ظاهرة انتاجيه أو اجتماعية أخري.

فلم يعد كافيا أن نقول أن هذا المنهج أو ذاك يمكن اعتباره جيدا أو عظيما أو فعالا أو أكثر أو أقل من هذا، ان كل ذلك لا يعدو أن يكون تقديرات لا قيمة لها من المنظور العلمي، ذلك ان الحكم العلمي يحتاج الي بيانات وأرقام ومستويات

ومؤشرات يتم من خلالها التوصل الي مستوي فعالية المنهج في أطر بيئية وثقافية متباينة من منظور ما حدد من أهداف للمنهج.

وهذا يعني أن علم المناهج وكذا علم تطوير المناهج لم يعد علماً بل أصبح يتجه الي الأخذ بالاتجاه الكمي في تفسير كافة الظواهر المتصلة بالمنهج سواء من قريب أو بعيد.

وهكذا فان امر المنهج المدرسي علي المستوي العربي يعد من الامور الحيوية التي لا مفر من تناولها والتعامل معها بأسلوب علمي.

ومن هذا المنطلق أخذت بعض بلاد الوضن العربي بهذا الاتجاه، بل ان بعضها كان أكثر تجاوباً مع المتغيرات العلمية والتكنولوجية التي يعيشها العالم اليوم فأنشأ مراكز البحوث ومؤسسات متخصصة في صناعة المناهج، وهذه المؤسسات كان أمامها أحد أمرين، إما أن تبدأ من جديد دون النظر بعين الاعتبار الي التجارب والخبرات السابقة، وإما أن تبدز بدراسة الواقع وتحليله وكذا النظر في خلفيات هذا الواقع بمختلف مراحل تطوره، وهذا كله كان بمثابة منطلقات فكرية علي درجة عالية من النفع، ولذلك فان هذه المراكز والمؤسسات أو بعضها علي الأقل كانت بدايته بداية صحيحة من الناحية العلمية، فجاءت هذه البداية من وضع تصور فكري أو فلسفة محددة الأبعاد، أو دعونا نقول رؤية فلسفية أو نظرية تمثل اساساً أو تمثل مجموعات من المسلمات التي يجب أن يتم الالتزام بها في التعامل مع قضايا المنهج في كل مرحلة أو كل عملية من عملياته.

ومن الأمور الاساسية في تلك الرؤي الفلسفية أن أصبح أمر التجريب الميداني للمنهج خطوة حيوية وأمراً حتمياً اذا كان لها أن حدث التطوير العلمي في الاتجاه السليم من المنظور العلمي ووفق الأصول التي يلتزم بها العالم المتقدم في بناء مواطنيه من أجل ابداعات عقلية تستهدف اسعاد البشرية في كل مكان.

ولقد أدركت جمهورية مصر العربية ذلك من خلال دعيها بأهمية قضية بناء

المنهج وتطويرها، ولذلك صدر القرار الوزاري رقم ١٧٦ لسنة ١٩٩٠ بإنشاء مركز تطوير المنهج والمواد التعليمية الذي يتبع مباشرة مكتب وزير التعليم، ولقد نص هذا القرار علي أن المركز يختص بالمهام الآتية:

أولا: تخطيط المناهج وتصميمها وإعداد المواد التعليمية وتجريبها وتنقيحها كذلك إخراج المواد التعليمية في صورتها النهائية، ثم تجريبها ميدانيا للتعرف علي ما قد يوجد بها من سلبيات وتلافيها في أثناء المراجعة من أجل التطوير.

ثانيا: تدريب مدربي المعلم علي تنفيذ هذه المناهج المطوره والتعامل معها. ويتم ذلك من خلال خطة تراعي المبادئ الآتية:

١ ـ ترجمة التوجهات الجديدة في المجتمع والمتضمنة في فلسفته وخطط التنمية الخاصة به الي برامج تعليمية، بحيث تكون مادة هذه البرامج وسيلة الاحداث تغيرات سلوكية مطلوبة لدي التعلمين.

٢ ـ تبني تقنيات عصرية في تطوير المنهج من شأنها أن تساعد الخبراء علي المناهج علي أفضل نحو ممكن، وهو ما يجعل تلك المناهج عملا علميا يعود بالفائدة علي المتعلمين.

٣ ـ تحقيق التنسيق والتكامل والتفاعل بين عناصر النظام التربوي المعينة بتطوير المنهج.

٤ ـ الاهتمام باعداد دليل المعلم لكل منهج دراسي.

٥ ـ تقديم بدائل تعليمية جديدة تتناسب مع الاعداد الكبير لمواجهة مشكلات الكثافة داخل الفصول وتقديم حقائب ورزم تعليمية.

ولقد تبني مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية بمصر ضرورة تجريب المناهج قبل تعميمها حتي يتم الإطمئنان علي مدي فعالية المنهج في بيئات وثقافات متعددة، وقد تم اجراء التجريب الميداني لعديد من المناهج في الأعوام ٩٠/ ٩١ ـ ٩١/ ٩٢

ـ ٩٢/ ٩٣ هي:

١ ـ المعلومات والانشطة للصفوف من الأول حتي الثالث.

٢ ـ اللغة العربية للصفوف من الأول حتي الرابع.

٣ ـ التربية الدينية للصفوف من الأول حتي الخامس.

٤ ـ التربية الفنية للصفوف من الأول حتي الثالث.

٥ ـ التربية الرياضية للصفوف من الأول حتي الخامس.

٦ ـ العلوم للصفين الرابع والخامس

٧ ـ المواد الاجتماعية للصفين الرابع والخامس.

من هنا ويتولي تنظيم التجريب الميداني والإشراف عليه عليه أحد أقسام المركز الستة، ويتم العمل داخل هذا القسم في مراحل ثلاث.

المرحلة الأولي:

وهي مرحلة الاعداد للتجريب الميداني وهي تتضمن ما يلي تجريب المنهج.

(١) تحديد أهداف المزمع دفعه الي الميدان، ذلك أن المنهج عندما يصل الي صورته المبدئية يكون قد وصل الي المرحلة التي تفي الحاجة الي تجريب ميدانيا، ولذلك فانه لا يمكن أن نتصور أن هذا المنهج يمكن تجريبه دون أن يكون لدي القائمين علي هذا التدريب تصور واضح عن أهداف هذا العمل الذي يقومون به، ولذلك لابد أن يعرفا لماذا التجريب، ولذلك فان الخبراء الذين شاركوا في اعداد المنهج في كل مراحله بالاشتراك مع الخبراء العاملين بالقسم لابد أن يجلسوا معا ليضعوا أهداف التجريب لكل منهج، والتي تنصب عادة علي:

١ ـ معرفة مدي قابلية وحدات من المنهج أو دروس من وحدات المنهج للتطبيق.

٢ ـ التأكد من أن ما قد يكون من فكر جديد أو إتجاهات جديدة في المنهج له صدي في الميدان.

٣ ـ التأكد من قدرة المعلم وكفاءته في تنفيذ ما يراد تعميمه.

٤ ـ التعرف علي مدي ملاءمة المواد التعليمية المتضمنة بالوحدات توضع التجريب وقدرتها علي اثراء العملية التعليمية.

٥ ـ ملاءمة المادة التعليمية وما يرتبط بها من أنشطة لما يوجد من فروق فردية بين التلاميذ.

٦ ـ تحديد ما يوجد من صعوبات في المادة العلمية بالنسبة للتلاميذ.

٧ ـ تحديد نواحي العصور التي تحتاج الي استكمال.

٨ ـ مدي ملاءمة التدريبات المتضمنة بالوحدات وكفايتها لاتفاق التلاميذ لجوانب التعلم المشار اليها في الأهداف المحددة للمنهج.

وتجدر الملاحظة هنا أن تلك الأهداف المشار اليها هي اطار عام يتحرك فيه القسم المسئول عن التجريب الميداني، أي أنها ليست ثابته أو واحدة بالنسبة لجميع المناهج، ولكنها تختلف من منهج الي أخر.

وبذلك يجري التجريب الميداني في اطار نسق محدد ولا يوجد أي مجال لانصراف المشرفين علي التجريب الي نواح أخري ليس لها أهمية أو اعتبار في مرحلة التجريب.

(٢) إختيار الوحدات التي ستخصع للتجريب :

ان القاعدة الأساسية هنا هي أن يتم تجريب المنهج كله في عام دراسي كامل، وقد يأخذ التجريب الميداني شكلا أخر، وهو أن يجرب علي عدة مستويات فتكون البداية تجريب مع مجموعة صغيرة من التلاميذ، ثم يليها تجريب مع مجموعات أكبر وهكذا، وفيما يبين كل مرحلة وأخري تكون التغذية الراجعة وصولا الي

أفضل صورة ممكنة للمنهج، ولكن مع إدراك الخبراء للواقع وصعوبة تنفيذ ذلك أخذ بنظام تجريب وحدات معينة أو دروس من وحدات معينة بحيث يمكن الاستدلال من النتائج علي مدي الفعالية بشكل عام، الي جانب أن تعميمه المنهج في العام الأول هو بمثابة تجريب موسع للمنهج يتم في ضوء نتائجه تعديل المنهج مرة أخري. والقاعدة الاساسية التي يلتزم بها القسم هنا هي أن المنهج في حاجة الي تطوير دائم، ومن ثم فان التجريب الجزئي ليس سوي بداية.

وتجدر الاشارة هنا الي ان الوحدات المختارة او الدروس المختارة من وحدات معينة يعتمد علي الاختيار الدقيق والذي يتم من خلال المناقشة والتبريرات العلمية للاختيار، وهذا كله يتم بالتعاون الفكر المشترك بين مخططي المنهج والمؤلفين وخبراء تسن التجريب الميداني.

(٣) إختيار أساليب جمع البيانات والمعلومات في التجريب الميداني :

من الامور التي يلتزم بها في عملية التجريب الميدان تعدد الأدوات حيث أنه لا يمكن جمع كل شئ عن طريق أداة واحدة أو أداتين، وهذا يرجع الي أنه العديد من الأمور التي يصعب رصدها من خلال عدد محدد من الأدوات، ويمكن القول في هذا الشأن أنه علي قدر تعدد الأدوات علي قدر ما تتوافر المعلومات والبيانات التي تساعد الخبراء في إصدار القرارات العلمية بشأن كل ما يجب تعديله أو تبديله أو حذفه أو إضافة الي المنهج الجديد قبل تعميمه.

والمهم في هذا الشأن هو أن يتم التعرف علي آراء كل من له علاقة بالمنهج، وكلما كان ذلك ممكنا كلما كان التطوير أكثر إرتباطا بالواقع. ومن هنا فان التجريب الميداني يحتاج الي:

أ ـ مذكرات المعلم اليومية :

فالمعلم هو الذي يتناول المنهج في مرحلة التنفيذ، ولذلك فان ملاحظاته

اليومية بكل ما تشـمله من ايجابيات وسلبيات تعد علي درجـة كبيرة من الأهمية، فالمؤلفون حينـما يكتبون المادة العلمية وعـندما ينظمونها في نسق مـا فانهم يقومون بذلك التزاما بأســس علمية وتجارب شخصية، ومع ذلك يظل الحـكم النهائى لمدي صلاحية المـنهج الجديد للمـيدان. والمعلم باعتـباره العامل الهام والحـاسم في هذا الصدد فان أرائه ووجهات نظره لا يمكن أن تقـلل من شأنها، ولذلك فان مذكرات المعلم اليومـية هي التي يكتبها المعـلم بعد تنفيذه لكل درس مـن الدروس التي يتم تجريبها، وذلك بالاستعانة بقائمة من الأسـئلة التي يجب أن يضع إجابات لها عقب كل درس، وهـذه الأسئلـة تكون عـادة متعـلقة بالمـــادة والـوسائـل التعـليمـية والتدريبات والأسئلـة والصعوبات التي قد توجد في لغة الدرس والمـصطلحات غير المالوفة والصـعوبات التي واجهت التلامـيذ، وغير ذلك مما يكون له عـلاقة باعاقة تقدم الـتلاميذ فـــي التعـلم وفـــق ما حـدد مـن الأهداف لـكـل درس، ولذلك يحرص المشرفـون علي التجريب الميداني عـلي عناية المعلم بهذا الأمـر لأنه يعكس الصورة الحقـيقية لما يجـري داخل الفصل، وهو مـا يصعب تحديد مـلاءمة ونحن بعيدين عنه.

ب ـ الاستبيانات :

وهي من وسائـل جمع المعلومات والـبيانات عن الوحـدات أو الدروس موضع التجريب، وهي تحتاج الي دقة متناهية فـي مرحلتي الاعداد والتطبيق، ولذلك فان المعينين بأمر التجريب الميدان يعكـفون علي دراسة أهداف التجريب الميداني وتحديد أهداف كل استبيان اعدادا دقيقا ثم اعداد وصيـاغة اسئلة الاستبيان في ضوء منها، ويراعي في هـذا الشأن عادة ان يكون هنـاك إتساق بين أهداف الاستبـين والاسئلة المعبرة عن كل هدف منها.

ويلاحظ هنا أنه يتم اعداد استبيانات معينة وفقا للفئات أو القطاعات المستهدفة، ومن ثم فقد تعد إستبيانات للمعلمين والموجهين التربويين وأولياء الأمور والمديرين، وقد تعد إسـتبيانات أخري لقطاعات ممن يـعنون بأمر المناهج المدرسـية وخاصة من

ذوي الأعمال والمهن الأخري التي توجد في المجتمع. وهكذا يتبين أن الاستبيانات مفيدة فيما يتم جمعه من بيانات ومعلومات من خلالها، ولكن مع ذلك فانه لا يمكن الاعتماد علي هذه المعلومات والبيانات وحدها بل لابد أن تتكامل مع غيرها مما يتم جمعه من خلال أدوات أخري.

جـ ـ الاختبارات :

وهي تعد من أجل التعرف علي جوانب التعلم التي تم تعلمها، وهذا يعني أن التعلم لا يعني مجرد استيعاب قدر معين من الحقائق والمعلومات، ولكنه يعني الي جانب ذلك جوانب أخري مثل المفاهيم والتعميمات وغير ذلك مما يعكس رؤية علمية واضحة لمعنيٰ خبرات التعلم، ولذلك فان المعنيين باعداد أدوات التجريب الميداني يولون اهتماما خاصا بالاختبارات التي يمكن من خلال إجابة التلاميذ عنها التعرف علي أوجه الاستفادة ومدي الاستفادة من الدروس أو الوحدات التي يتم تجريبها، ومن خلال ما يتم التوصل اليه من النتائج يتم تسجيلها ومعالجتها احصائيا وتفسيرها من أجل التوصل الي الاتجاهات العامة التي نستطيع من خلالها التعرف علي الكثير من الايجابيات والسلبيات، ومن ثم يمكن المراجعة والتطوير علي أساس الرؤي الحقيقية للوحدات والدروس عندما وضعت موضع التنفيذ.

د ـ بطاقات الملاحظة :

وهي أداه يقصد بها التقدير الكمي لمستويات الأداء التدريس للمعلمين وهم بصدد تنفيذ الوحدات والدروس التجريبية، اذ انه لم يعد من المقبول علميا أن نصف هذا المعلم أو ذاك بأن ممتاز أو متوسط أو ضعيف أو غير ذلك من التقديرات الوصفية، ولذلك لجأ خبراء المناهج والتدريس الي فباء أدوات أكثر دقة وموضوعية، فجاءت بطاقت الملاحظة ليتم من خلالها التعرف علي مستويات الأداء المهني للمعلمين، وتحتاج البطاقات الي دقة متناهية سواء في الاعداد أو التنفيذ،

ويحرص خبراء التجريب الميداني عادة علي صياغة بنود البطاقات شريطة أن تتوافر فيها عدة شروط أهمها، الدقة والوضوح والتحديد والقابلية للملاحظة، وذلك حتي يمكن للملاحظة أن يسجل كل ما يراد ملاحظته وتسجيله، وبناء علي ذلك يتم تفريغ النتائج ومعالجته احصائيا وتفسيرها، وكل هذا يعطي مؤشرات واضحة عن مدي كفاءة المعلمين علي تنفيذ المنهج فضلا عن التعرف علي ماذا يحتاج اليه المعلم من تدريب جديد من أجل التوصل الي مستوي أفضل للأداء التدريس الذي من شأنه توفير أفضل شروط وضوابط يساعد علي نجاح المعلم في تنفيذ المنهج.

هـ ـ جلسات الاستماع :

وهي جلسات يتم تنظيمها بحيث يحضرها بعض المعلمين أو الموجهين التربويين، وقد تضم الجلسات معلمين وموجهين معا، وفي جميع الأحوال يكون الهدف من تلك الجلسات هو اتاحة الفرص كامل للحاضرين للتحدث حول المنهج المجرب من أي ناحية، ذلك أنه قد يصعب علي البعض أن يعبروا عن أرائهم ووجهات نظرهم في هذا الشأن من خلال الاستبيانات أو ذي وسيلة كتابية أخري، ومن ثم تتاح الفرص للجميع للتحدث بحرية كامله في هذا الصدد. ويلاحظ هنا أن جلسات الاستماع تحتاج الي اعداد سبق حيث يتم تحديد عدد المشاركين ونوعياتهم ومستوياتهم العلمية وخبراتهم السابقة وعدد سنوات الخبرة، ومدي الألفة بالمنهج الجديد، كما يتم اعداد المحاور التي يتم عرضها في جلسات الاستماع، وهذا يعني التحديد المسبق لموضوعات ومسار المناقشة لا يتحدث المجتمعون في أي موضوع خارج عن مجال المنهج المجرب، وعندئذ يكون هناك مراتب أو مراقبون ينحصر وظيفتهم في توجيه المناقشة وضبط مساراتهم وتسجيل كل مايطرح من أراء أو مقترحات، ومن خلال ذلك يتم التوصل الي بعض الاتجاهات الهامة التي يمكن الاسترشاد بها في عملية التطوير.

و ـ المقابلات الفردية :

وهي مقابلات يتم التخطيط والاعداد لها من أجل إتاحة الفرص للقاء الفردي مع بعض المعلمين من ذوي الخبرة للتعرف علي أرائهم بشأن المنهج الجديد، وخاصة بالنسبة للوحدات والدروس الخاقة تجريبها، وهذا الأسلوب يعد من الأساليب المفيدة في هذا المجال إذ أن هناك من المعلمين من يستطيعون التعبير عن أنفسهم وعن أرائهم بمنتهي الدقة والوضوح الموضوعية في هذه اللقاءات، بينما قد يصعب عليهم المشاركة بفعالية في جلسات الاستماع أو الكتابة للتقارير الفردية أو الجماعية، وعلي أية حال فان ما يتم بالنسبة للمقابلات الفردية مع المعلمين أو غيرهم من الفئات المعنية بالمنهج لابد أن يسبق اعداد وتخطيط مناسب حتي تكون تلك المقابلات مفيدة ومحققة للأهداف التي حددت لها، ويراعي في تنفيذ المقابلات الشخصية كل الشروط العلمية والضوابط التي تمكن تلك المقابلات من تهيئة واثارة وتفاعل واقامه جسور الثقة بين طرفي المقابلة، ويهمنا في هذا الشأن أن نشير الي أن هذا الأسلوب فيما يعكسه من نتائج من المفترض فيه أن يتكامل مع النتائج التي يتم التوصل اليها من خلال أساليب أخري.

ز ـ التقارير الفردية :

وهي تعتمد علي توجيه عدد من الأسئلة للمعلمين والمشرفين من ذوي العلاقة بعملية تنفيذ التجريب الميداني للدروس أو الوحدات، وتتعلق هذه الأسئلة عادة بجوانب أساسية متصلة بالمنهج مثل أهدافه ومحتوي المادة وأسلوب تنظيمها والوسائل التعليمية والأنشطة والصعوبات والفروق الفردية والمصطلحات غير المألوفة والصعوبات التي تواجه المعلم في مرحلة التنفيذ، وترجع أهمية هذا الأسلوب الي أنه يعد أسلوبا يسمح بدرجة عالية من المرونة حيث نتاح الفرصة لكل فرد أن ينفرد بنفسه ويراجع أفكاره ومسار عملية التدريس وتحديد كل ما من شأنه أن يعوق مسار العمل الجاد في إتجاه الأهداف المحددة، ومن خلال مراجعة

تلك التقارير وتحليل مضمونها يمكن التوصل الي الأراء ووجهات النظر المفيدة التي من شأنها أن تجعل القرار الصادر بما يجب تطويره أكثر استناداً الي ملاحظات وأراء علمية تتسم بالموضوعية والدقة.

(٤) الاتصال بالميدان :

وفي هذه المرحلة يبدأ اتصال مباشر بين القسم المشرف علي التجريب الميداني والادوات التعليمية التي تم اختيار مدارس منها، وذلك من خلال الأجهزة الوزارية المختصة، وذلك لضمان حسن سير العمل. والحقيقة أن هذه العملية تشمل عدة مراحل، فهي تبدأ باختيار المجتمعات المحلية أو المحافظات التي ستختار منها المدارس، ويراعي في هذا تمثيل البيئات والثقافات العديدة التي سيعمم المنهج الجديد بها، اذ أن المطلوب أن يعكس التجريب الميداني كل ما من شأن أن يعدل مسار المنهج من خلال البيئات والثقافات التي سيعمم فيها المنهج، ولذلك فلا يصح أن تختار محافظات أو مدارس معينة بشكل عشوائي، اذ أن النتائج التي سيتم الحصول عليها لا تمثل الواقع بمختلف التباينات التي يشملها.

ويرتبط بهذا الأمر أيضا الاتصال بالادوات التعليمية لترشيح المعلمين والموجهين الذين سيشاركون في عملية التجريب، ويلاحظ هنا أن هذا الاختيار يتم علي أساس معايير معينة، كأن يكون المعلم المختار من ذوي الخبرة ومن المشهود لهم بالكفاءة وغير ذلك من المواصفات الشخصية والمهنية، وكذلك الأمر بالنسبة للموجهين وفي جميع الأحوال يراعي وضع الضوابط المناسبة لكي يكون المجال المختار للتجريب الميداني ممثلا للواقع. ومن الأمور المفيدة في هذا المجال التعرف علي الاحصاء الميداني للتلاميذ الذين سيشاركون في عملية التجريب، من أجل التعرف علي الصفوف والأعمار وغير ذلك من المتغيرات التي قد يكون لها تأثير علي سير التجريب الميداني.

ويقوم القسم المشرف علي التجريب الميداني بالاتصال المباشر بمن سيتولون

الاشراف علي هذه العملية، وقد يكونـوا من المعلمين والموجهين ذوي الخبرة، وقد يستعان في هذا الشأن أيضا ببعض العاملـين في كليات التربية علي مستوي المجتمع الكلي، ويـتم الاتصال في هذه المرحـلة بالعمداء لتـحديد الأعداد المطلوبـة منهم، وتكون وظيفـة كل هؤلاء الاشراف علي التنفيـذ الفعلي للتجربـة وتطبيق الأدوات السابقة إعدادها والتأكد من سلامه الاجراءات المتعلقة بكل منها.

(٥) اعداد برنامج تدريبي

لكل من المعلمين والموجهين والمشرفين الـذين سيشاركون في التجريب الميداني، إذ ليس من المقبول أن يذهب كل هؤلاء الي المـيدان دون أن يعرفوا كل التفصيلات اللازمة لا يمنع هذا الـتجريب، ولذلك فان القسم ينظـم عدداً من اللقاءات وورش العمل بقصد تدارس فـلسفة المنهج حتي يستطيع كل فـرد أن يعرف لماذا هذا المنهج وما الجديد فيه وما الفكر الذي قام عليه، وكيف تم تخطيطه واعداده وما الأهداف التي يرجي بلوغهـا، ويرتبط بهذا أيضا التعرف علي المفاهـيم الأساسية الواردة فيه وكذا أوجه التعـلم التي يرجي تمكن التلامـيذ منها، وسيشرف علـي هذه اللقاءات عادة من شاركوا فـي تخطيط المنهج وكذا مـن شاركوا في تأليف الكـتب المدرسية وأدلة المعلم، اذ أنهم أقدر من غيرهـم في بيان طـبيعة المنهج والكشف عن مختلف أبعـاده وسماته وأهـدافه وما يحـتاج اليه مـن استرابجـيات ومواد فعـلية أساسـية وإضافـية، ومن الامور المـهمة فـي هذا المجال والتـي تجد رعايـة خاصة من قـبل المشرفين علي الـتجريب الميداني تدارس دروس التجريب المـيداني سواء ما ورد في الكتاب المدرسي وما يـقابلها في دليل المعلم، ولعل هذا الأمـر يفي بشكل عام أن من يتـولون الاشراف علي الـتجريب الميـداني يجب أن يـكونوا علي وعـي كامل بطبـيعة مـا سيقـومون بتجـريبه، اذ أن هــذا الوعي يعـني قدرة خاصـة علي الاشراف الجاد وعـلي عمليـة التنفـيذ وتعديل مـسار التجريـب عندما يـكون ذلك ضرورياً.

(٦) متابعة طباعة أدوات التجريب الميداني :

فجميع الأدوات بما في ذلك من الوحدات والدروس المراد تجريبها وأدلة المعلم الخاصة بتلك الوحدات والدروس وطباعة بطاقات الملاحظة والصفحات اللازمة للمعلم لكتابة المذكرات اليومية للمعلم وكذلك الاختبارات الخاصة بالتلاميذ، ويلاحظ أن هذه الأدوات تمر بعدة مراحل ففي البداية تكون الدروس والوحدات وأدوات التقويم جاهزة في شكل مبدئي، كما تبدأ طباعتها في وقت مبكر الاذنه بعد الاتصال بالميدان وتحديد المدارس وكثرا من يشرفون علي التجريب الميداني يصبح أمر إنجاز الطباعة والانتهاء منها كلية أمرا أساسياً يتولاه العاملون بقسم التجريب الميداني، ويلي ذلك بطبيعة الحال تصنيف تلك الأدوات وتجميعها في مجموعات بالقدر المناسب لكل مدرسة يذهب اليها المشرف الذي سيراقب عملية التدريس أو التنفيذ التجريبي للوحدات والدروس.

المرحلة الثانية :

تنفيذ التجريب الميداني، فبعد التخطيط المتقن لعملية التجريب الميداني تبدأ مرحلة التنفيذ الفعلي، وهذا يتطلب عدة إجراءات هامة وأساسية هي:

١ ـ السفر الي المحافظات المختاره والاتصال بالقيادات التربوية المختصة، وكذا الاتصال بمديري المدارس المختارة في تلك المحافظات من أجل تنظيم الجداول وتحديد توقيتات الحصص التي سيتم منها التجريب.

٢ ـ الاجتماع بالمعلمين الذين شاركوا في التدريب من أجل التجريب الميداني للتعرف علي الدروس مرة أخري وتحديد موعد تدريس كل منها.

٣ ـ توزيع أدوات التجريب، ويقصد بذلك الاستبيانات والاختبارات وبطاقات الملاحظة أو غير ذلك من الأدوات اللازمة للتقويم التي تكون قد سبق إعدادها.

٤ ـ الملاحظة المباشرة داخل الفصول وتطبيق الأدوات الأخري في المكان والوقت المناسبين.

المرحلة الثالثة :

مرحلة التقويم، وفي هذه المرحلة تتم عدة عمليات متتابعة تساعد في النهاية علي وضوح الرؤية بالنسبة للايجابيات والسلبيات التي تم رصدها من خلال تطبيق جميع الأدوات المشار اليها سابقا، وهذه العمليات هي:

١ ـ تجمع البيانات ووصفها في ملفات خاصة، وهذا الأمر يحتاج مقابلة من شاركوا في عملية التنفيذ ومراجعة الأدوات وما ورد بها من معلومات وبيانات.

٢ ـ تفريغ البيانات، وهذا الامر يحتاج الي جداول خاصة يتم فيها تسجيل البيانات بشكل واضح بحيث يسهل علي الخبراء تحديد الاتجاهات العامة.

٣ ـ المعالجة الاحصائية وهي عادة تكون في شكل حساب التكرارات والنسب.

٤ ـ تحليل البيانات وتفسيرها.

٥ ـ كتابة تقارير مبدئية لمؤلفي الكتب وأدلة المعلم.

٦ ـ كتابة تقرير نهائي وهو يحتوي عادة علي الاتجاهات العامة التي يتم التوصل اليها من خلال التقارير المبدئية.

وهكذا يتفح أن عملية التجريب الميداني للمنهج عملية ليست شكلية، ولكنها عملية تحتاج الي إجراءات متتالية علي نحو منطقي، والحقيقة أمر هذا العملية هي بمثابة محاولة علمية يتم من خلالها التعرف علي مدي امكانية نجاح المنهج في بلوغ التلاميذ لأهدافه عندما يصل الي مرحلة التعميم، وبذلك تكون الأحكام الصادرة علي المنهج في مرحلة التجريب الميداني أحكاما صادقة الي حد كبير لسبب بسيط هو أن تلك الاحكام جاءت من خلال أراء فئات المعنيين بأمر المنهج، بل وأكثر من

ذلك فان التلميذ الذي يمكن أن نطلق عليه مجازا مصطلح مستهلك المنهج يكون قد أقيمت له الفرص ليبعد عن ذاته وعن رأيه ومدي إستفادته مها ثم تجربية، وهو ما يساعد خبراء المنهج علي إتخاذ القرار المناسب بشأن ما يجب مراجعته وتطويره من أركان المنهج.

إن هذه العملية بكل إجراءاتها هي في الحقيقة عملية تتكامل مع العمليات الأخري للمنهج سواء ما يتعلق منها بالتخطيط أو التنفيذ.

وهكذا يبدو أن إتباع منجية علمية في بناء مناهجنا وتطويرها أصبح أمرا ضميا اذا كان لنا أن تقدم للأبناء مناهج من نوعية جيدة أساسها الالتزام بالعلم لا علي مستوي القول فقط، ولكنه علي مستوي الفعل أيضا، وخاصة أننا جميعا كافة عربية نتطلع الي مستقبل لا يقل لي عظمته وعطائه للبشرية عن عطائنا في الماضي.

الفصل الثاني عشر

إتجاهات عالمية فى تطوير المناهج

من الأمور المسلم بها أن القائمين على عمليات بناء المناهج وتطويرها يجب أن يكونوا على درايه ووعي كاملين بمختلف الإتجاهات العالمية فى هذا المجال حتى يستطيعوا الأخذ بها والتطوير والتطويع بالقدر الذى يتفق مع الواقع التربوى الذى بعد أن المناهج الدراسية من أجله، وإذا كان هذا الأمر مهما للقيادات التربوية فو مهم أيضا لكل معلم وموجه ومدير وولى أمر وكذا الطلاب المعلمين، حيث أن تلك الإتجاهات وخاصة ما يناسبنا منها يجب أن يكن موضع رأى عام، أى يجب أن يجد بين التربويين من يتحمسون ويشجعون ويمارسون كل مظهر من مظاهر التجديد التى نأخذ بها. وينبغى أن نلفت النظر فى هذا الشأن إلى أن كل ما يحدث فى عمليات المناهج على المستوى العالمى ليس من المتوقع أن تأخذ به كله، ولا ينبغى أن نتصور أن نتركه كله ونباعد بين مناهجنا وتلك الإتجاهات العالمية والمعيار الأساسى فى هذا الشأن هو الواقع وحدده وأبعاده والمستوى المأمول من التطوير، وبالتالى لابد من الإرتباط بهذا الواقع وعدم الإنطلاق بالفكر والأخذ بهذا الإتجاه أو ذاك دون عوامل الضبط التى يتم من خلالها التأكد من الإرتباط والملاءمة للواقع. وما يهمنا فى هذا الشأن هو أن نعرض لبعض الإتجاهات العالمية الأساسية التى أصبحت شائعة الاستخدام فى كثير من بلدان العالم، وجدير بالذكر أن كل إتجاه من تلك الإتجاهات لم يأت من فراغ، ولكن كل منها جاء من خلال فكر وبناء على دراسات وبحوث علمية نظرية وميدانية وتجريبية أثبتت نجاحها فى أخر اجتماعية وثقافية معينة، ولذلك وجب الحذر والإحتياط، وهكذا يمكن النقل عن هذا الإتجاه أو ذاك، ويمكن أيضا التطوير والتغيير حسب مقتضيات الواقع، ويمكن رفض الإتجاه كاملا، والمهم فى هذا الشأن أن نحدد المبررات التى تم الإستناد إليها فى الإختيار أو التعديل أو الحذف، ومن أكثر تلك الإتجاهات كما يلى:

أولا: التعلم الذاتى:

فى عصر تزايدت فيه المعرفة بدرجة غير مألوفة للبشرية من قبل أصبح من الصعب على خبراء المناهج أن يقدموا كل المعارف للأبناء، وأصبحت عملية التربية

قاصرة عن أداء وظيفتها التى نشأت من أجلهـا منذ البداية وهى الحفاظ على الثقافة ونقلـها من جيل إلى جـيل عبر عقول الأبـناء، وهكذا تغـيرت النظرة إلى الـعقل البشرى وبـالتالى إلى مكانة المـعرفة ذاتها واعتبارهـا وسيلة لبناء العـقل والوجدان وتشكيل شخصية الفرد بوجه عام بعد أن كـانت غاية لذاتها من أجل تلك الوظيفة التى نشأت مـع نشأة عملية التربيـة ذاتها ونشأة المدرسة وفكرة المنـاهج الدراسية. ومن خلال هـذه الرؤية أصبـح التربويون وخـاصة خبراء المـناهج فى مـوقف كان عليهم فيه أن يقـدموا مستحدثات من شأنها أن تساعد الفرد المـتعلم على أن يكون مشاركاً وقادراً على أن يحمل جزءاً من المسئولين فى تعليم ذاته. فالمدرسة بأعتبارها مؤسسة مجتمـعية مطالبة بتربية الأبنـاء من منظور معين ولكنه ما يسـمى بالإنفجار الموفى أو تراكم المعرفة لم يعد من اليسير.

أن يقدم كل شيء، وكان لابد من أن يكون المتعلم ذاته ممتلكاً لقدر من المفاهيم والإتجاهات القيم الحاكمة التى تعد أساساً للتعلم الذاتى، ومن هنا بدأ المتخصصون فى مجـال المناهج فى بـناء مناهج ذات مضـامين خاصة وتحتـاج إلى استراتيـجيات تدريس معيـنة تؤدى إلى اكتساب التلاميـذ لتلك المفاهيم والإتجاهات والـقيم وغير ذلك مما يعـد محركات وموجهـات للسلوك. ومن أبرز الـزمور التى تهتـم بها هذه المناهج المفاهـيم الأساسية والتى تشكل فى مـجملها ما يسمى بمنظـومة المفاهيم أو شجرة المفاهيم، وهى تضم عادة عدداً من المفاهـيم الحاكمة والمفاهيم الفرعية على عدة مستويات ويؤدى تعلمها إلى أن يكون المتـعلم قادراً على تكوين صورة حقيقية عن المجال المعرفى الذى تـنتمى إليه هذه المنظومة، ومن خلال تعـلم هذه المفاهيم ونموها فى مـستويات متدرجـة من البسيط إلـى المركب ومن المجرد إلى، هـو أكثر تركيب وتجريداً يصـبح المتعلم قادراً على التعامـل مع المعارف ذات العلاقة دون أن يدرسها بشكل مباشر، إضافة إلى ذلك فإن تعـلم تلك المفاهيم يساعده على الفهم والتفـسير والتنبـؤ تعلماً ذاتـيا طالما هو علـى قيد الحياة. ويـرتبط بهذا الأمر تـعلم إتجاهات موجبه نحو العلم بل ونحو المعرفة ذاتها، فمن المؤكد أن المتعلم كلما توافر

لديه إتجاهات موجبه فى هذا المجال كلما كان ذلك ميسراً للتعلم بل ويساعد المتعلم على الإستزاده من المعـرفة والإقبال على مصادرها المختلفة، ولـعل ما نلاحظه من أن التلاميـذ والطلاب فى مختلـف مراحل التعلـيم قلما يقرأون مـا هو خارج عن إطار الكتـب المدرسية المقررة لـيس إلا مظهراً من مـظاهر إغفال تكـوين الإتجاهات الموجبه اللازمه والكافية نحو العلم والمعرفة، فالـتعليم المعتاد بكل مناهجه وأساليبه لا يعنى بشكل مباشر بهذا الأمر بل وفى الأغلـب ما ينتفى شرط القصد فى تعليم وتعلم الإتجاهـات التى من هذا النوع والتى من شـأنها أن تساعد فى عمليـة التعلم الذاتى. وإذا كان هذا هو الوضع بـالنسبة للإتجاهات فهو ينسحب أيـضا على القيم كمحرك للسـلوك وكقوة وافق للفرد فى مواقف التـعليم والتعلم، فالتعـليم المعتاد يستهـدف الحقائق والمعلومـات بشكل أساسى ومقـصود وفق فكر تربوى تـقليدى يقدس المعرفة كفـاية لذاتها، ومن ثم فإن توجيه الاهتمـام المقصود إلى هذه الأمور بأعتبارها أهـدافاً ونواتج متوقعة للتعلم لـيس لها مكان فى المناهج التـى تتعامل مع المعرفة من هذا المنظـور. والحقيقة أن العلاقة وثيقة ومتكاملة بـين الجوانب الفعلية والوجدانية، وكلما كـانت هذه العلاقة ماثله فى عملية المنهـج سواء التخطيطى أو التنـفيذى منهـا كلما إنعـكس ذلك بشكل حـقيقى ومبـاشر على مسـتويات الأداء والسلوك الفعلى للمتعلم. والشىء المؤكد هنا هو أن إعطاء المعارف والحقائق للأبناء لايؤدى بالضرورة إلى تكـوين تلك المفاهيم والإتجاهات والقيـم، وبالتالى لا يؤدى بالـضرورة إلى اكتـساب المهارات الـلازمة. إن هذه الجوانـب كلها هـى متطلـبات أساسية ولازم ولابد للمتعلم من التمكـن منها قبل أن يخرج إلى الحياة، حيث أنه من المتوقع أن يسـتمر فى التعلم، ذلك أنه لا يمـكن من الناحية العملـية أن يستمر على مقـاعد الدراسة لسنوات أخرى غـير تلك المقررة فى إطـار السياسة التعلـيمية الحالية، حتـى وفى حالة تجاوز هذه الحدود فإنـه مهما جلس على مـقاعد الدراسة فلن يسـتطيع تحصيل إلا القـدر القليل من حجـم المعرفة المتاحة والتـى أصبح من الصب نقلها مـن مصادرها إلى عقول الأبناء. ومن أهم ما يجب أن يـتعلمه الفرد

المتعلم خلال سنوات الإعداد المدرسى ليكون قادراً على التعلم الذاتى:

١ـ القراءة الواعية التـى يستطيع من خلالها نقد كـل ما يقرأ وأن يكون له رأى ووجهة نظر ما فى كل ما يقرأ بغض النظر عن أراء الآخرين.

٢ـ القدرة على إختيار بديل من بين الـبدائل المطروحة، إذ ليس من المطلوب أن تتقـبل إحدى وجهـات النظر عن طـريق الفرض والإجـبار ولكن لابـد من درجة مناسبة من الوعى للاختيار من بين البدائل المطروحة.

٣ـ القدرة على الإسـتنتاج والتفسيـر للمادة المقروءة أو المسمـوعة وقراءة ما بين السطـور، وهو أو يحتـاج إلى مهارات الـتحليـل والتركيـب والتوصل إلـى صور وتركيب معرفية جديدة.

٤ـ المقارنة بين الغث والـثمين من المصادر المتاحة للمعـرفة، وهنا لابد أن يكون قادراً على وأن الأمور والتوصل إلى أحكام معينة على أساس من الأدله المناسبة.

٥ـ استخدام دوائر المعارف والأطالس والقواميس والدوريات وغيرها من مصادر المعرفة استخداماً ذكياً بحيث يستطـيع أن يتوصل من خلالها إلى كل ما يريد والذى من شأنه أن يقدم تفسيرات وحلول لما يواجهة من مشكلات يطرحها للدراسة.

٦ـ قراءة الرسـوم البيانية، فـالرسوم البيـانية تشمـل العديد من المعـارف والتى يستطيع المتعلم بقراءتها التوصل إلى حقائق ومعارف تحتاج إلى عديد من الصفحات لعرضها بشكل كاف، ولذا لابد أن يتعلم قراءة مختلف أنماط الرسوم البيانية.

٧ـ قراءة الصور والأشكال، فهى تعد من مصادر التعلم الأساسية والتى لا تقل أهميتها عن أى مادة مقروءة أو مسموعـة، ولذلك لابد من تعلم المهارات الأساسية اللازمة فى هذا الشأن مثل التحليل والتفسير والمقارنة.

٨ـ كتابه التقاريـر، فالمتعلم يجب أن يكون قادراً على تـلخيص وعرض الأفكار التى قرأها فى عديـد من المصادر، والمهم هنا هو وضوح الفكـره وشمولها والقدرة على نقلها إلى الاخرين.

٩ـ القدرة على المناقشة، حيث يحتاج الفرد دائماً إلى مناقشة ما قرأ مع الأخرين فينقل إليهم خبراته ويأخذ عنهم خبراتهم، إذ أن تبادل الخبرة فى هذا المجال يعد مطلباً أساسياً لا ينبغى أن نقلل من شأنه.

والحقيقة أن هذه المهارات وغيرها تلقى إهتماماً متزايداً من جانب مخططى المناهج والمعلمين والموجهين، فقدموا مواد تعليمية تساعد المعلمين على بناء هذه المهارات اللازمة للتعلم الذاتى، ولقد ذهب البعض إلى ما هو أبعد من ذلك فقدموا مناهج كامل أو وحدات من مناهج فى أشكال تصلح للدراسة الذاتية، مثل المواد المبرمجة والموديولات والحقائب التعليمية، كما أستخدمت أيضا الآلات التعليمية والحاسبات الألكترونية، ولعلنا نلاحظ أن الحاسبات الألكترونية وتطورها المذهل أصبحت تستهدف في جوهرها أن يتعلم المتعلم من خلالها تعلماً ذاتيا حتى ولو لم تكن لديه خبرات سابقة.

وتجدر الإشارة فى هذا الشأن إلى أن الدراسة الذاتية وأن كانت لازمة للفرد بعد الإنتهاء من التعليم الرسمى إلا أن إعداده لهذه المسئولية يتم خلال سنوات إعداده على المستوى المدرسى.

ثانياً: مناهج الفصول الدراسية ذات القدرات المتعددة:

أصبح من المألوف أن يتحدث المعلمون والموجهون وغيرهم ممن لهم علاقة بعملية التربية عن ظاهرة الفروق الفردية، بل إن المتخصصين فى مجال علم النفس التربوى قدموا الكثير فى هذا المجال بحيث أصبح هذا الأمر من الأمور الأساسية الحاكمة لكل جهد يبذل فى مجال تخطيط المناهج أو حتى فى مجال تكنولوجيا التعليم ووسائل التعليم وطرق التدريس والقياس والتقويم، وجوهر هذه المسألة هو أن التلاميذ إذا كانت هناك نواحى إتفاق أو توافق بينهم مثل العمر الزمن على سبيل المثال إلا أن هناك العديد من نواحى الإختلاف أو التباين مما يعنى الكثير

بالنسبة للمعلم على وجه الخصوص، وبالتالى فإن المنهج عندما يكون واحداً للجميع فهو يعنى أن هناك أساليب عديدة للتناول لابد أن يلجأ إليها المعلم من أجل أن يتقدم جميع الأبناء نحو الأهداف المحددة للمنهج ولكن بمعدلات مختلفة وفقا للإختلافات بين الأبناء فى القدرات والميول والإتجاهات وغيرها من النواحى التى تتكاتف من أجل تشكيل شخصيات متباينة. وقد أدرك خبراء المناهج نتيجة للخبرات المتراكمة ونتائج البحوث العلمية أنه على الرغم من أهمية دور المعلم فى هذا الشأن إلا أنه يجب أن يزود بمنهج يضم العديد من المواد التعليمية ومصادر التعلم التى من شأنها أن تساعد المعلم فى عملية تنفيذ المنهج مع هذا التنوع والتعدد فى القدرات لدى الأبناء.

وهكذا بدأ هذا الإتجاه فى مجال تطوير المناهج من مسلمة أساسية هى أن المناهج يجب أن تتعدد، بمعنى أنه ليس بالضرورة أن نربى الأبناء جميعاً فى إطار واحد لتكون على نمط واحد، ولكن المطلوب هو التعددية والتنوع طالما أن الجميع يختلفون فى قدراتهم، ومن خلال هذه المسلمة ذهب البعض إلى حد وضع الإطار العام للمنهج وكذا أهدافه وترك عملية إختيار المحتوى واستراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة وأساليب التقويم للمعلم على إعتبار أنه معايش لتلاميذه ويعرف مستوياتهم وخبراتهم وما يصلح لكل منهم ومالا يصلح للوقت الراهن ويجب تأجيله إلى وقت آخر، إن كل هذه الأمور تعنى حرية أكثر للمعلم فى إختيار ما يناسب كل تلميذ على أساس أن كل منهم قادر على إحراز النجاح، ومن حقه أن يشعر بذلك، بل ومن واجبنا أن نفسح له المجال ونتيح له الفرص العديد من أجل الشعور تعبراته على تحقيق النجاح، وهو ما يمكن أن يساعده على تحقيق النجاح فى مراحل تالية.

وقد ذهب البعض أيضا إلى تقديم العديد من المواد التعليمية فى مستويات متعددة حتى يستطيع المعلم أن يجد أمامه كل ما تحتاج إليه بناء على وعية بمستويات تلاميذه وإمكانات كل منهم، ويرتبط بهذا الأمر أن العلم ليس حراً فى إختيار ما

يناسب كل تلميذ أو مجموعة من التلاميذ، ولكن عملية الإختيار هذه تتم من خلال الرجوع إلى التلاميذ أنفسهم وتوجيههم توجيهاً رشيداً بناء على ما يمتلكونه من اهتمامات وتدرك. ويشير هذا الاتجاه فى تطوير المناهج إلى أن المعلم أصبح ميسراً للتعلم أكثر من كونه ناقلاً للمعارف من كتاب مدرس إلى عقول التلاميذ، وأن التلاميذ أصبحوا مشاركين فى عمليتى التعليم والتعلم على قدم المساواة مع المعلم كمنظم ومخطط للخبرات المربية، وبالتالى فلم تعد عملية التربية تستهدف التعامل مع كل تلاميذ الفصل الواحد من خلال منهج ثابت واحد لكل الأبناء على الرغم من الاختلافات الواضحة بينهم، ولعلنا نستطيع القول أن بدايات ما يسمى بتفريد التعليم قد جاءت من هذه الفكرة، فإذا كان كل فرد قادر على التعلم بمعدل معين وفى ظروف معين فإنه من غير المنطقى أن يكون التعامل مع الجميع على قدم المساواة ومن خلال نهج واحد للجميع. وتجدر الإشارة فى هذا الشأن إلى أن الأخذ بأتجاه المناهج المتعددة لتلائم القدرات المتباينة لدى الأبناء يعنى الكثير على مستوى الممارسة، فالمعلم فى حاجة إلى تطوير برامج إعداده وتدريبه فى أثناء الخدمة، وهناك أيضا أولياء الأمور والمشرفين التربويين والمديرين الذين يجب أن يتكون لديهم الحد الأدنى من الوعى بالمغزى التربوى لهذا الإتجاه، فضلا عن إدراك الأدوار التى يجب أن يمارسها كل منهم فى هذا الإطار غير المألوف فى مدارسنا وفى تراثنا التربوى.

ومن الأمور الجديرة بالاهتمام فى هذا المجال عملية التقويم، حيث أن العلم يجب أن يقارن مستويات أداء كل تلميذ بأدائه السابقة، إذ أن مكانة التلميذ بين أقرانه إذا كانت مهمة، فإن الأمر الأكثر أهمية بالنسبة للمعلم والمتعلم أن يشعر المتعلم بالتحسن فى أدائه وأنه يسير وفق خطة تطور خاصة به فى عملية التعلم، ويلاحظ أن دوام المقارنة بين التلميذ وأقرانه يسىء عادة إلى التلاميذ ذوى مستويات التحصيل المتواضعة، على حين أن شعوره بالقدرة على تحقيق النجاح - من خلال مقارنة مستويات أدائه فى عدة مراحل مشجعاً له دائماً على إحراز مستويات متقدمة.

ثالثاً: المنهج المستتر:

يشير هذا المصلـح إلى أن هناك ما هو معلن أو ظاهر من المـناهج، وهناك أيضا ما هو خفى أو مستتر. والحقيقة أن هذا المصطلح يشير حمله إلى نواتج تعلم تظهر فى شخصية وفكـر وسلوكيات المتعلم بعد دراسة النـهج، وهى فى ذات الوقت لم تكن مستهدفة بداية فى أهداف النهج، ويقصد بذلك أن مخطط المنهج عندما يحدد أهدافاً لمنـهج ما يقترح محـتويات وطرق تدريس ومصادر تـعلم وأنشطة معـينه من شأنها أن تساعد المعلم فى إنجاز هذه الأهداف مع تـلاميذه، وإذا بنتائج تنفيذ المنهج تظهر لنا مخـرجات عديدة من بينها ما جاء فى أهداف النـهج أو بعض، ولكن إلى جانب ذلك تظهر نواتج لـم يقصدها المخطط ولم يعنى بها من قـام بتأليف الكتاب المدرس أو حتى المـعلم ذاته فى أثناء عمـلية التدريس أو عمـلية تنفيذ المنـهج كله. وربما يفيد فى هذا المجال المثال الآتى:

لنفترض أن المنهج يشتمل علي أحد المـوضوعات عن منتجات الألبان علي سبيل المثال، مـن أهداف هذا الموضـوع أن يتعرف التـلاميذ علي تـلك المنتـجات وطرق صناعـتها، والشروط الـلازمة لذلك، فـلو أن المعلم حـدد هذه الأهداف وأراد أن يحقـقها من تـلاميذه من خلال دراسـته داخل الفصـل المدرسي إضافـة الي زيارة ميدانـية الي أحد معامـل منتجات الألبـان في هذه الحالة سـيشاهد الأبناء فـي أثناء الزيارة عـمالا وآلات وعلاقات وأعـمال فردية وجـماعية ومـستويات متباينـة في العمل، ويصاحب هـذا كله أشياء كثيرة مثل النظافة والـتعاون والالتزام والاحترام المتبادل، مما يؤدي في كثير من الأحيان الي اكتساب التلاميذ الكثير من الأمور التي لـم ترد في أهداف الـدرس، بل وربما لا تكون قد وردت منذ البـداية في ذهن من خطط المنهـج أو من قام بتأليف الكـتاب المدرسي أو حتي ذهن المعـلم ذاته، وفي هذه الحالة يكون ناتج التعلم أو مخرجات المرور بـالخبرات التعليمية علي درجة من الفني والثراء لم تكن مـتوقعة، وهنا يظهر معني المنهج المسـتتر، اذ أن المثال السابق يشير الي ما يمكن أن يحدث نتيجة دراسـة أحد موضوعات منهج ما، ونفس الشئ

يمكن أن يحدث نتيجة دراسة وحدة أو وحدات معينة من منهج ما، وكذلك بالنسبة لأي منهج ككل.

والحقيقة أن الاتجاهات الحديثة في مجال تخطيط المناهج وتطويرها يشير الي فكرة رئيسية هي أن الاطار الفكري أو الفلسفي الذي يقوم عليه المنهج يمكن أن يحدد أبعاد مكونات ما يمكن التوصل اليه من نواتج التعلم، وهذا هو ما يطلق عليه مصطلح المنهج المستهدف أو المأمول.

وعندما يتناول المخططون هذا الفكر الذي يمثل تصميما مبدئيا للمنهج يقلبون الرأي فيه وينظرون اليه من خلال الرصيد الخبري المتراكم لديهم، ومن هنا تبدأ عملية وضع المنهج بكل ما يشتمل عليه من خبرات علي الورق، أي أن ما كان علي المستوي الفكري أو الفلسفي أو النظري انتقل الي مستوي واقص، وعندئذ يسمي هذا الامر بالمنهج المخطط.

ويزداد الأمر تعقيداً عندما ينظر الي هذا المنهج المخطط عندما يصل الي أيدي جموع المعلمين بكل ما يمتلكونه من اتجاهات وإهتمامات ومستويات علمية وأكاديمية وتربوية، ثم يقومون بتنفيذه في أطر ثقافية وبيئية علي درجة كبيرة من التنوع والتباين، وهنا نجد أن كل معلم ينفذ المنهج في مسار معين يتأثر بكل هذه العمليات، وبالتالي فان اسلوب التنفيذ يختلف تماماً من معلم الي أخر، وهذا يسمي عادة بالمنهج الضمني أو المتضمن، أي ذلك المنهج الذي يتأثر ضمنيا باتجاهات العلم وقيمة وتقبله للمهنة ومستواه العلمي والاكاديمي وخبراته السابقة وغير ذلك من العوامل التي ينتج عنها تباينات عديدة بين المعلمين وبناء علي ذلك فان النواتج أو مخرجات العملية التعليمية ربما تتعدد بتعدد أعداد المعلمين القائمين علي تنفيذ المنهج في اطار بيئات وثقافات متعددة.

ويلاحظ هنا أن ناتج دراسة منهج ما يختلف من تلميذ إلي أخر، إذ أن الاختلاف في القدرات والاهتمامات والميول والاتجاهات والمفاهيم والقيم

ومستويات التعلم والخبرات السابقة تختلف من تلميذ الي أخر، وبالتالي فان عائد المنهج يختلف من تلميذ الي أخر نتيجة عوامل عديدة بعضها متعلق بالمعلم أو المتعلم، وبعضها الأخر متعلق بالمنهج ذاته أو الاطار البيئي والثقافي المحيط، ولذلك يستخدم في هذا المجال مصطلح المنهج المنجز أي ذلك المنهج في شكله النهائي أو ناتجه وإنعكاسه علي المتعلم جاء مغايراً لزملائه، وبالتالي فان مستويات الانجاز للمنهج متباينة إذا ما أخذت هدف المنهج المخطط كمعيار لمقارنة مستويات أداء التلاميذ.

وعلي ذلك فان لا يمكن القول بأن هناك منهج واحد مستتر أو خفي ولكن هناك العديد من المناهج وفق الفكرة السابق عرضها، وعلي الرغم من حداثه تلك المصطلحات الا أن العديد من الكتابات في مجال المناهج منذ زمن بعيد أشارت الي ذات المعني وان لم يكن بهذا المستوي من العمق والاتساع، فأشارت بعض الكتابات الي الخبرات التعليمية التعلمية والخبرات الموازية أو المصاحبة، بل وأستخدم أحيانا مصطلح المنهج الموازي، وهي كلها تشير الي أن هناك أشياء كثيرة تحدث غير ذلك الشئ السابقة دراسته وتحديده ووضع اطار فلسفي له وكذا أهدافه المحددة، أي ذلك المنهج الرسمي والمعلق. ولعل هذا الاتجاه هو الذي أتاح الفرصة أمام فكرة المناهج المتعددة، أي تلك المناهج التي تتعدد تبعا لاختلاف البيئات والثقافات، ولعله أيضا هو الذي غذي فكرة الاطار العام للمنهج وتباين المضامين أو المحتويات، وهي كلها أفكار تعكس رؤي تربوي متطورة جاءت كنتائج مباشرة لبحوث ودراسات ميدانية كشفت عن نواحي قصور عديدة فيما أصطلح علي تسمية بالمنهج الواحد والثابت لكل الأبناء علي طول البلاد وعرضها، ولا شك أن شيوع مثل هذا الاتجاه المدرك لطبيعة مسارات العملية التعليمية والتربوية ومحدداتها تشير الي أن الكثير من البلدان قد أخذت بالأسس العلمية وأنها تحترم نتائج البحوث العلمية وكافة مظاهر الفكر التربوي المصاحب والذي من شأنه أن يشد الواقع بكل إيجابياته وسلبياته الي المستوي المنشود من التطوير الحقيقي والذي

يترجم في النهاية الي مناهج قادرة علي تلبية الاحتياجات الفعلية والقدرات الحقيقية للأبناء واليت تتفق مع الواقع البيئ والثقافي القائم بكل تبايناته ومظاهر اختلافه.

رابعا : المناهج ومفهوم القيادة :

يعني مفهوم القيادة بشكل عام الريادة وتقديم النموذج، ومن هنا فان المتخصصين في مجال المناهج يعتبرون المنهج المدرسي مسئولا عن علمية القيادة.. ولكن قيادة من؟

المقصود بالقيادة هنا أن المناهج المدرسية أداة التربية لاحداث التغيرات المطلوبة إجتماعيا وتربويا والتي يجب أن تنعكس علي الأبناء في مختلف مستويات التعليم، وهكذا يصبح المنهج بكل ما يضما من جوانب التعلم أو ما يسمي أحيانا بمكونات الخبرة المربية يجب أن ينتقل من مستوي النظرية ليكون جزءاً من الفكر والوجدان والسلوك لكل الأبناء، وعندئذ يكون القائمون علي تخطيط المنهج وتنفيذه قد نجحوا نجاحاً مخفضا في جعل المنهج المدرسي قادرا علي قيادة التغيير والتطوير من خلال الخامه البشرية التي تتولي المدرسية عملية بنائها وتشكيلها في إنماط متعددة من أجل أن يكونوا قادرين علي إحداث التطوير بالفعل.

والحقيقة أن هذا الاتجاه بلك ما يعكسه من مفاهيم إيجابية تستحق التقدير لايزال بعيدا عن مجال الممارسة الحقيقية الخاصة بعمليات المنهج سواء كانت تخطيطية أو تنفيذية، وما يهمنا في هذا المجال هو أن نشير الي مفهوم القيادة يعني أن المفاهيم المدرسية في مراحل الاعداد الرسمي والالتزامي مطالبة أكثر من أي وقت مضي بأن تنظر الي الفرد المتعلم باعتباره كلا متكاملا وشاملا ومن ثم ومن ثم فلابد من تكوين الفعلية القادرة علي الفهم والتفكير المبدع والاضافة الي تراكمات الثقافة الخاصة بالجنس البشري، وهذا لا يكون الا من خلال الاهتمام الحقيقي والمقصود بعملية التنمية البشرية عقلا ووجدانا وسلوكا، فاذا كانت

النظريات السياسية ومختلف الاتجاهات الفلسفية تعد بشكل أو أخر عن فكرج أن الانسان هو صانع التنمية، وأن الامكانات المادية والموارد الطبيعية غير قادرة وحدها علي احداث التنمية، وأن الفرد المتعلم والذي أنفق علي تعليمه وتربيته كل ما شأنه أن يقدم نوعية جيدة من المواطنين هو القادر علي إحداث التنمية، فلا يكفي أن ننشئ المصانع وقلاع الانتاج الهائلة واقامة اقتصاد قومي، اذ أن ذلك يحتاج الي انسان من نوع خاص قادر علي القيادة، وبالتالي فان المناهج الدراسية هي المسئولة عن تحقيق هذا الكبير والعظيم في نفس الوقت، وهو بالتالي يستحق أن تلقي عملية تربية الابناء وعملية بناء المناهج المدرسية كل إهتمام فيتم الانفاق عليها دون أن نتخيل أن في هذا العالية في تربية المواطن ستعود بالخير الوفير علي الفرد والأسرة والمجتمع دون شك في شكل عمل وإنتاج عظيم كما ونوعًا وهذا هو السبيل الحقيقي لعبور الأزمة الاقتصادية التي تعاني منها دول ثانية كثيرة.

وفي هذا الاطار تصبح المناهج بصورتها المعتادة والسائدة حتي الآن مناهج تحتاج الي فكر جديد ناضج مستند الي الدراسة العلمية المتخصصة، ومن هنا يصبح بالامكان تخطيط وبناء مناهج ذات درجة عالية من الفعالية بالنسبة للمتعلم وبالنسبة لنواتج التعلم أيضا، إذ أن المعرفة التي ننقلها الي عقول الابناء ليس لها فيمة في حد ذاتها الا بالقدر الذي نؤثر به في عقول الابناء ووجدانهم ومستويات أدائهم السلوكي في الحياة اليومية، ولكن يلاحظ أن هناك مسلمة خاطئة لا تزال تفرض نفسها علي الممارسات التربوية في الدول النامية وهي أن المعارف التي تقدم الي التلاميذ من المفترض فيها أنها تؤدي الي تربية الأبناء علي النحو الذي ترجوه المجتمعات، وهذه المسلمة هي ذاتها تحمل بين طياتها علامات فشلها أو عدم صدقها، فالادعاء بأن المعرفة يمكن أن تؤدي الي تعديل السلوك ادعاء خاطئ الا اذا قدمت هذه المعرفة من خلال خبرات مؤثره وعن طريق استراتيجيات تدريس خاصة وتدريب كاف وقياس مستويات الأداء في كل مرحلة وتعديل الأخطاء وتعديل

مسارات التفكير والسلوك بشكل علمي دقيق، وهكذا فان عملية القيادة في المناهج الدراسية عملية هامة وفي غاية الخطورة، ولا يكفي في هذا الشأن أن نتصور أن المناهج المدرسية يمكن أن تدعم فكرة القيادة هذه، ولكن لابد أيضا أن ندرك أن هذا الامر يرتبط به الحاجة الي اعداد الابناء ليكونوا قادرين علي تقديم ابداعاتهم في مختلف المجالات، وهذا يعني أن النمطية مرفوضة من أساسها، فلا يمكن أن نتصور أن المجتمع وهو في مراحل صناعة التقدم والعصرية يحتاج الي مواطنين من نوعية واحدة أو نوعيات متقاربة، ولكنه في حاجة الي تنوع وتعدد في الانماط حتي يمكن لكل فرد ان يقدم ابداعاته التي تقدم شيئا جديدا للمجتمع، وبالتالي تتم ترجمة فكرة القيادة لا من خلال المناهج الدراسية ذاتها في مرحلة الاعداد والتكوين فقط ولكن من خلال الصور النهائية التي يخرج بها الأبناء من مراحل التعليم وقبل أن يشغلوا مواقعهم في هياكل العمل والانتاج.

ولعل هذا الأمر يشير الي الحاجة الماسة الي فكر جديد ونظرة جديدة لوظيفة المناهج المدرسية وعلاقتها بعملية التنمية وقيادة التطور الي المستويات المتوقعة والمرغوب فيها.

خامسا : المنهج وعملية إتخاذ القرار :

يحتاج الانسان في صيانة دائما الي اتخاذ العديد من القرارات في مختلف المجالات، سواء بالنسبة للتعليم أو نوع العمل أو المهنة أو الزواج وعدد الأبناء أو البيئة والتعامل مع مواردها وغير ذلك من الأمور الأساسية التي يضطر للتعامل معها من خلال ممارسته للحياة اليومية، ولا شك أن الانسان كثيرا ما يتخذ قرارات مناسبة، وكثيراً ما يتخذ قرارات غير مناسبة، والأمر هنا يعتمد علي الفرد ذاته وقدرته علي أن يدرس ويفهم ويحلل ويقارن ويحدد البدائل ويختار المناسب بالنسبة له بناء علي ظروف خاصة أو عوامل محيطة به وموجهه له.

ومن هذا المنطلق تعتبر المناهج وسيلة لتعليم الفرد كيف يكون قادراً علي اتخاذ

القرار المناسب في الوقت المناسب، ومن هذا المنطلق نجد أن هذه الفكرة هي الموجهة للاطار الفكري الذي يقوم عليه المنهج، لدرجة أن البعض يعتبر ان عمليه بناء المناهج من هذا النوع هي ذاتها مظهراً من مظاهر التمكن من القدرة علي اتخاذ القرار المناسب، والأمر المؤكد في هذا الشأن هو أن المناهج المدرسية في حالة اهتمامها بل وتركيزها علي هذا الأمر تخطيطا وتنفيذاً وتطويراً وتقويما ومتابعة إنما تتجه اتجاها عقلانيا متسقا مع طبائع الاشياء وخاصة ما يتعلق منها بحياة الأنسان وحاجته الدائمة الي التمكن من هذه القدرة الأساسية التي من شأنها توجيه حياة الفرد في اتجاه سليم وفق أصول وقواعد نابعه من العقل.

إن الفرد ربما يكون قادراً علي اتخاذ قرار لذاته في وقت غير مناسب، وهنا تظهر الأخطاء التي قد تصل الي مستوي تدمير حياة الفرد ومستقبله، فالمهم هنا هو اتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب.

وهذا الأمر يقتض أن تكون المناهج الدراسية قادرة علي توفير المواقف أو الخبرات المربية التي تضم علاقات وتفاعلات من شأنها أن تضع المتعلم في موقف يدعوه الي التفكير العميق وممارسة مهارات أساسية مثل التحليل والتركيب إضافة الي الفهم والمقارنة والربط والاستنتاج والتغير، وكل ذلك يساعد الفرد اساسا علي أن يكون صورة شاملة عن الموقف أو الحادث المعروض أمامه، ومن خلال ذلك يدرك كل أو معظم المؤثرات والعوامل المحيطة، وبالتالي فان هذا المستوي من الفهم سيجعله في موقف مناسب يستطيع من خلاله أن يقلب الرأي ويزيد من نشاطه في اعمال الفكر، وربما يحتاج في هذا الشأن الي المناقشة والمزيد من القراءة والدراسة المتعمقة والرجوع الي مصادر أخري مناسبة للاستزادة ولالقاء المزيد من الضوء علي الموقف أو الحادثة، بل وربما يستطيع من خلال ذلك ان يدرك جذو المسألة أو أبعادها التاريخية، وهو مايزيد الأمر وضوحاً ويجعله أقدر علي اتخاذ القرار المناسب الذي يتمثل في اختيار حل دون حلول أخري بناء علي معايير وأحكام خاصة بحددها هو عن طريق مستوي الفهم المتقدم للموقف كله.

وعلي الرغم مما قد يبدو عليه هذه الأمر من اليسر والسهوله الا أن الحقيقة أن هذه العملية غاية في التركيب وتحتاج الي جهد متواصل منذ أولي سنوات الانتظام في الدراسة المدرسية، فالمتعلم منذ بداية انتظامه في التعليم النظامي يجب أن يجد أمامه خبرات عديدة ومتنوعة ومتدرجة من السهوله الي التركيب تساعد علي اكتسابه القدرة علي اتخاذ القرار.

وقد يري البعض أن هذه القدرة تناسب مستويات تعليمية متقدمة مثل التعليم الثانوي مثلا، ولكن الحقيقة أن تمكن المتعلم من من هذه القدرة في التعليم الثانوي وحتي في التعليم الجامعي تعني عناية بهذا الأمر منذ البداية.

ولعلنا لا نغالي إذا قلنا أن الطفل يجب أن تتاح له الفرص المناسبة والكافية لاكتساب هذه القدرة من خلال حياته الأسرية وما يمارسه فيها من اختيار للملابس واللعب والطعام والاصدقاء وغير ذلك من الأمور وثيقة الصلة بالبناء الشخصي للفرد.

وكل ذلك لابد ان يكون قائما علي التوجيه والارشاد ومن قبل الوالدين.

أما علي المستوي المدرسي فان مخطط المنهج لابد ان يضمن المنهج سواء في أهدافه أو مضمونه كل ما من شأنه أن يسلم نفسه للمعلم بحيث يستطيع استخدامه في تخطيط الخبرات المربية المناسبة والتي يمر بها الأبناء فيتأثرون بها ويتفاعلون معها فيتعلمون منها كيفية ممارسة هذه العملية الهامة كأحد نواتج التعلم الأساسية.

وهذا الأمر يعني أن المعلم نفسه يجب أن تتاح له الفرص المناسبة في أثناء إعداده للمهنة وفي أثناء ممارسته لها حتي يستطيع أن يخطط المواقف التعليمية المناسبة وأن يديرها علي النحو الذي يساعد الابناء علي التفاعل المثمر معها وأكتساب المهارة وتنميتها في مراحل تالية.

سادسا : نماذج المنهج :

ترتبط فكرة نماذج المنهج بما يعرف بنظرية المنهج، والحقيقة أن مصطلح نظرية المنهج ليس علي درجة من الوضوح والدقة، علي اعتبار أن النظرية مستوي أرقي وأكثر انضباطا واحكاما من الفكر أو الفلسفة.

ويعتبر مصطلح نموذج من المصطلحات التربوية الحديثة نسبياً والتي يفيد بها الغموض نسبيا، وهذا يرجع الي تعدد المعاني واختلافها من كاتب الي أخر، ويشير البعض الي أن النماذج الخاصة بالمناهج المدرسية هي مخططات تمثل ظاهرة المنهج أو جوانب محددة منها وهي رسومات وأشكال تعبر عن العالم الحقيقي، وهي تسعي بأسلوب منطقي الي تيسير التعقيدات والعلاقات المتشابكه التي قد توجد في الواقع، ومن ثم فهي تعمل كموجهات للعمل في مجال المناهج.

ومن خلال استعراض العديد من تعريفات مصطلح نموذج المنهج مثل تايلر وريتشاردز وجريفز وأوليفا وميلبورن وكيلي وكير وستنهوس وبيو تشامب وغيرهم وجد أنها تشير جيمعا الي أن النموذج الذي يتم وضعه لأي منهج دراسي هو تعبير مختصر وموجز لظاهرة المنهج مما يساعد علي وضوح الرؤية بالنسبة لتلك الظاهرة والذي يعبر عنها في صورة مخطط أو تعميم لكيفية تخطيط المنهج، وهو يوضح العلاقات الشبكية الطولية والعرضية والتبادلية بين كافة مكونات المنهج وكذا المصادر التي يعتمد عليها في تخطيطه وبنائه وتطويره، ويشترط في هذا النموذج أن يأتي بعدا عن فكر تربوي واضح ومحدد، وبالتالي فان ما يعتري النموذج من غموض أو تعقيد غير مفهوم يشير بشكل أو أخر ألي غموض في الفكر الذي استند اليه النموذج، كما أن الغموض في الفكر وعدم وضوح الرؤية في أبعاده وعلاقاته ينعكس علي فكر الخبراء الذين يخططون النموذج، وعلي أية حال فان نموذج المنهج هو وسيلة أساسية لتوجيه كافة عمليات المنهج، وهو أيضا محاولة لضبط كافة الاجراءات بصورة موضوعية لا تدخل فيها العوامل الشخصية أو الذاتيه.

وهكذا يمكن القول أن نموذج المنهج هو تمثيل موجز للمنهج يوضح العوامل المؤثرة فيه وما يحكمه من تغيرات وعلاقات تبادلية، وهو يعبر عن العمليات والخطوات الأساسية التي يجب أن تتم في الجانب التخطيطي وكذا الجانب التنفيذي للمنهج.

المراجع العربية

١ - أحمد حسين اللقانى: **المناهج بين النظرية والتطبيق** (القاهرة ،عالم الكتب، ١٩٨٢)

٢ - ________ : **المواد الاجتماعية وتنمية التفكير**،(القاهرة، عالم الكتب، ١٩٧٩).

٣ - ________ : « رؤية مستقبلية للمناهج المدرسية في **أبحاث مؤتمر رابطة التربية الحديثة: مشروع حضارى تربوى لمصر أبريل، ١٩٨٧**، (القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس).

٤ - ________ : ندوة الأيديولوجية والتربية ، **التربية المعاصرة** ، العدد ٧، (القاهرة - سبتمبر ١٩٨٧) .

٥ - ________ : **المناهج بين النظرية والتطبيق** ، (القاهرة ، عالم الكتب، ١٩٨٩) .

٦ - ________ : « نماذج المنهج مسارات للبناء والتطوير » ، **دراسات فى المناهج وطرق التدريس** عدد ٧ ، (القاهرة ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، يناير ١٩٩٠) .

٧ - ________ : « تطوير المناهج » **المنهج المصرى الواقع والمأمول** ، (القاهرة ، جامعة عين شمس ، كلية التربية ، قسم المناهج ، ١٩٩٣) .

٨ - ________: « تطوير المنهج - الواقع والمستقبل » ، **ندوة تطوير المناهج فى المغرب العربى** ، (الرباط - أبريل ، ١٩٩٣) .

٩ - ________: « مناهج التعليم الأساسى ودورها فى تنمية القدرات » ، **ندوة التعليم الأساسى فى مصر واقعة ومستقبله** ، (القاهرة، اليونيسيف، مايو ١٩٩٣ .

١٠ - أحمد حسين اللقاني ، فارعة حسن محمد : « المواد الاجتماعية والإبداع » ، **ندوة الإبداع فى التعليم العام** ، (القاهرة ، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، أبريل ١٩٨٩) .

١١ - أحمد حسين اللقانى ، عودة أبو سنينه ، **أساليب تدريس الدراسات الإجتماعية**، (عمان، مكتبة دار الثقافة ، ١٩٩٠) .

١٢ - السيد أحمد حامد : **أثر العوامل النفسية فى التنمية** ، مجلة العلوم الاجتماعية الكويت، العدد الأول ، المجلد الثانى ١٩٨٥ .

١٣ - السيد محمد السيد الشرقاوي : نموذج مقترح لبناء المناهج في مصر واستخدامه فى تقويم وبناء بعض المناهج المدرسية. رسالة دكتوراه غير منشورة (جامعة الزقازيق فرع بنها كلية التربية ، ١٩٨٩) .

١٤ - أعضاء هيئة التدريس: قسم المناهج وطرق التدريس (المنهج المصرى - الواقع والمأمول)، (القاهرة ، كلية التربية جامعة عين شمس، ١٩٩٣) .

١٥ - أمينة عز الدين عبد الله: محاضرات فى التطوير الإقتصادى ، (القاهرة ، مكتبة عين شمس ، ١٩٩١) .

١٦ - أنور الشرقاوى : **التعليم نظريات وتطبيقات** ، (القاهرة ، الأنجلو المصرية،١٩٨٨) .

١٧ - ________: **التعليم نظريات وتطبيقات** ، (القاهرة ، الأنجلو المصرية،١٩٨٣).

١٨ - أنور العربى : الدستور بعد التعديلات الإسلامية ، قوانين مجلس الشعب وممارسة الحقوق السياسية وتنظيم الدعاية الانتخابية ، (القاهرة ، بنك القوانين ، ١٩٨٧) .

١٩ - المركز القومى للبحوث التربوية: **نحو تطوير التعليم - دراسة تحليلية لآراء وتوصيات المديريات التعليمية** ، (القاهرة ، المؤتمر القومى لتطوير التعليم ، ١٩٨٧).

٢٠ - المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية: واقع تطبيق مناهج الدراسات الاجتماعية المطورة فى العام الدراسى ١٩٨٦ / ١٩٨٧ بالتعليم الأساسى والتعليم العام ، دراسة ميدانية(القاهرة ١٩٨٨) .

٢١ - المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية شعبة تطوير المناهج، مناهج مرحلة التعليم الإبتدائى في بعض المدارس الأجنبية في جمهورية مصر العربية ، (الأمريكية ، الفرنسية، الإنجليزية، الألمانية) دراسة وصفية تحليلية (القاهرة ، يوليو ١٩٩٢) .

٢٢ - سالم عبد العزيز محمود ، دسوقى عبد الجليل: تقويم نظام التعليم الأساسى فى مصر ، **مؤتمر التعليم قبل الجامعى** ، (القاهرة ، نادى أعضاء هيئة تدريس جامعة القاهرة، من ٢٨--٣٠ أبريل ١٩٩٢) .

٢٣ - سعيد إسماعيل علي، زينب حسن حسن: **درسات فى اجتماعيات التربية** (القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٧٩٠) .

٢٤ - سعيد إسماعيل علي: « أعمدة عشرة للسياسة التعليم في مصر » ، **دراسات تربوية**، عدد ٣٣ ، (القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٩١) .

٢٥ - ــــــــــــــ : « تأملات فى سياسة التعليم فى مصر » ، **دراسات تربوية** ، عدد ٤٦ ، مجلد ٧ (القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٩٢) .

٢٦ - سعيد عبده نافع : « نموذج مقترح لتطوير منهج التاريخ بالصف السابع من التعليم الأساسى » ، **المؤتمر العلمى الرابع للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، نحو تعليم أساسى أفضل** (القاهرة ٣-٦ أغسطس ١٩٩٢) .

٢٧ - سيد إبراهيم الجيار: تاريخ التعليم الحديث فى مصر وأبعاده الثقافية ، (القاهرة ، مكتبة غريب ، ١٩٧٧) .

٢٨ - سليمان الخضرى الشيخ: **الفروق الفردية فى الذكاء** ، (القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٩٠)

٢٩ - سليمان حزين : **حضارة مصر أرض الكنانة** ، (القاهرة ، دار الشروق ١٩٩١) .

٣٠ - سمير عبد الباسط : « التنظير المنهجى المعاصر رؤية نقدية » ، بحث مقدم للمؤتمر العلمى الأول للجمعية المصرية للمناهج آفاق وصيغ غائبة فى بناء المناهج ، (القاهرة ، يناير ، ١٩٨٩) .

٣١ - شبل بدران : **الثورة والتعليم** ، (القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٨٥) .

٣٢ - شكرى عباس حلمى، محمد جمال نوير: **التعليم الأساسى فى جمهورية مصر العربية ، دراسة حالة الجيزة** مركز التنمية البشرية والمعلومات ، ١٩٨٧ .

٣٣ - صالح حسين عبد الرحمن: تطوير منهج التاريخ فى المرحلة الابتدائية فى السودان ، رسالة ماجستير غير منشورة (القاهرة ، جامعة عين شمس ، كلية التربية ، ١٩٨٧) .

٣٤ - طاهر عبد الرزاق، عبد الرحمن حسن الإبراهيم: **استراتيجية تخطيط المناهج وتطويرها** ، (القاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٨٢) .

٣٥ - عادل عز الدين الأشول: **علم النفس النمو** (القاهرة ، الأنجلو المصرية ١٩٨٢) .

٣٦ - عايدة بشارة : **دراسات فى تلوث البيئة** ، (القاهرة ، الهيئة العامة للكتاب، ١٩٧٣).

٣٧ - عبد الرحمن العيسوى: **دراسات فى السلوك الإنسانى** ، (الإسكندرية ، منشأة المعارف، د.ت)

٣٨ - عبد الرحمن صالح عبد الله: **المنهاج الدراسى أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية** ، (الرياض ، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، ١٩٨٦) .

٣٩ - عبد السميع سيد أحمد: " أزمة الهوية فى الفكر التربوى فى مصر " ، **دراسات تربوية كتاب غير دورى** (القاهرة ، عالم الكتب ، نوفمبر١٩٨٥) .

٤٠ - عبد السميع سيد أحمد: « الأيديولوجية والتربية » ، **دراسات تربوية** ، ج٢ ، (القاهرة، عالم الكتب ، مارس ١٩٨٦) .

٤١ - عبد الغنى عبود : **دراسة مقارنة لتاريخ التربية** ، (القاهرة ، دار الفكر العربى، ١٩٧٨).

٤٢ - عبد اللطيف فؤاد إبراهيم: المناهج أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها (القاهرة - مكتبة مصر، ١٩٨٠) .

٤٣ - عبد الكريم محمد شاذلى: **مقدمة فى علم المناهج**(بدون ناشر، القاهرة الحديثة للطباعة، ١٩٨٦) .

٤٤ - عبد المجيد نشوانى: **علم النفس التربوى** ، (عمان ، دار الفرقان ، ١٩٨٤) .

٤٥ - على أحمد مدكور : **نظريات المناهج العامة** (القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر ١٩٨٤) .

٤٦ - على السلمى : **تحليل النظم السلوكية** (القاهرة ، مكتبة غريب ، د . ت)

٤٧ - على الكاشف : التنمية الاجتماعية ، المفاهيم والقضايا (القاهرة ، عالم الكتب، ١٩٨٥) .

٤٨ - وهيب سمعان، رشدى لبيب: دراسات فى المناهج ، (القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ١٩٧٧).

٤٩- يحيى حامد هندام، جابر عبد الحميد جابر: المناهج أسسها وتخطيطها وتقويمها (القاهرة ، دار النهضة العربية، ١٩٧٨) .

٥٠ - يحيى عطية سليمان: « الصعوبات التى تواجه دراسة التاريخ فى مراحل التعليم العام»، **مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس ، العدد ٣** ، (القاهرة ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، يناير ١٩٨٨).

٥١ - يوسف جعفر سعاده: الاتجاهات العالمية فى إعداد معلم المواد الاجتماعية ، سلسله معالم تربوية ، (القاهرة ، مؤسسة الخليج العربى ، ١٩٨٥)

٥٢ - يوسف جعفر سعادة: **تطوير برامج الإعداد المهنى لمعلم المواد الاجتماعية** (الكويت ، وكالة المطبوعات ١٩٨٦) .

ثانيا : المراجع الأجنبية :

1 - Apple, Michael : **Ideology and curriculum** (London, Routledge, Kegan Paul, 1985).

2 - Ausbel & Novake, J. & Hanisian A. : **Educational Psychology. A cognitive View**, (N.Y. Halt Reinhcrt Winston, 1978).

3 - Bagley, William : " Classroom Management" , in : tanner D. Tanner L. :**Curriculum Development, Theory into Practice** (New York , Macmillan Pub.CO. 1980) .

4 - Bandura A. : " Behavior Theory and the Models of Men" **American Psychologist,** No. 29, 1974. P. 859. Citing. A J. Zen L. **Attitudes , Personality & Behavior Milton Keynes**. Open Univ. Press. 1988).

5 - Barth, James L. : **African Social Studies. Cuirriculum and Methods,** (Nairobi Purdue University , 1993) .

6 - Boyed, J. : **Understanding the Primary Curriculum,** (London, Hutchinson, 1984).

7 - Berger, Kathleen , S., **The Developing Person** (New York, worth Pub., 1980,).

8 - Blenkin, G. & Kelly, A.V. : **The primary Curriculum,** (London, P.C.P. Education Series, 1988) .

9 - Blyth, Alen, et al : **Curriculum Planning in History, Geography and Social Science,** (Great Britain, collins, Est. Bristol, 1980).

10 - Bragow, Donald V., Hartonian , Michael : "Social Studies, The Study of people in Society" , In Brandt , Ronalds (Ed.), Content of The curriculum Yearbook , (A.S. C.D.) , U. S. A. 1988) .

11- Bruner, J. : " **Toward a Theory of Instruction** , (Cambridge The Belknap Press of Harvard Uni. Press, 1966) .

12 - Bruner , J. The Course of Cognitive Growth in Bruner J., (Collection) **Beyond the Information Given** (London Georg, Allen & Unwin Ltd. 1974) ,

13 - Bruner, J. : Structure in Learning in Hass Glen (Ed.) **Curriculum Planning a New Approach** (Boston , allyn , Bacon Inc., 1980) .

14 - Conrad , Clifton F. : **The Undergraduate Curriculum A Guide To Innovation and Reform** (Verginia, Weat View press, 1978) .

15 - Cornbleth C. : "Social Studies Intoduction", in : Lewy Arieeh : **The International Encyclopedia of curriculum** (New York , Pergamon Press, 1991) .

16 - Cornnelly , Emi Charl & Clandinin D. Jean : **Teachers as Curriculum Planners. Narrative of Experience,** (Columbia, Teachers College, 1988) .

17 - Costin , F. Draguns, J. : **Abnormal Psychology** : (New York, Gohn Wiley & Sons, 1989) . .

18 - Derak, Cottman : **Jean Piaget,** (London. Longman Ltd, 1972).

19 - Fallatah, Ibrahim M : Toward A Conceptual Model For Planning The Elementary School Curriculum in Saudia Arabia. **Diss Abs. Abs. Int.,** Vol. 41, No. 10 - A - 1981.

20 - Flavil, J. : **Cognitive Development** (Englewood, Cliffs, New Jersy, Prentice Hall, 1985) .

21 - Fredrick Risinger, : **Trends in K-12 Social Studies,** ERIC Digest, 1992 .

22 - Gallink , Donna ; " Multi Cultural Education " , In : **Pluralistic Social,** (London, Mosby Co, 1981) .

23 - Gault, Alua Jaunita : Development of curriculum paradigm for International Education (Ed.D) , Temple Univ., **Diss. Abs . Int** . Vol. 4, No. 3, A, 1986.

24 - Glatthorn , Allan : **Curriculum Leadership ,** (Glenview Scott , Forsman and Co. 1987).

25 - Golby , Mike: " Curriculum Traditions" in : Moon, Bob, et al. (Eds), **Politics for the Curriculum** (London, Hodder, Stoughton, 1989) .

26 - Goodlad and Associates : **The Study of Curriculum Practice, Curriculum Inquiry** (New York , Mc Grow Hill Book Co., 1979).

27 - Graham Douglas : **Moral Learning and Developmental Theory and Research,** (New York, Willy Sons, 1974) .

28 - Graves , Noman : **Curriculum Planning in Geography** , (London, Heinman, 1979) .

29 - Graves , Norman : **Geography in Education,** (London, Heinman, education Book 1980) .

30 - Griffin, Colin : **Curriculum Theory in Adult and Lifelong Education,** (London, Croom Helm, 1983) .

31 - Grundy , Shirly : **Curriculum Product or Praxis ?** (London, Ealmer Press, 1987) .

32 - Guyle Francois : Psychology of Teaching , (California Wadsworth, Paul Co., 1988) .

33 - Hall, Joan K.B. : The Effects of using an Advance Organizer on Various Levels of Comprehension in Fifth Grade Social Studies, **Diss. abs** . No. 12 A, 1978.

34 - Hamyer U. : " Curriculum theory in Husam Thorston et al., "Eds", The International **Encyclopedia of Education,** (Vol.2, 1985) .

35 - Hamyer U. : "Curriculum theory" in Lewy Arieh (Ed.) **the International Encyclopedia of Curriculum** (New York, Pergamon Press, 1991) .

36 - Hass, Glen : **Curriculum Planning, a New Approach,** (London, Allyn & Bacon Inc .

37 - Hennings , Dorthy Grant : **Todays Elementary Social Studies,** (New York, Harper and Row, 1989) .

38 - Herlihy John , Strahan Go Davis : " Social Studies Innovations, a Decade Later," **Social Studies** (Washington, NCSS, Vol, 48, No.6 Sept. October, 1984).

39 - Herman &. Wayn, J.R. : " Scope and Sequence in social Studies Education " **Social Education** (Washington , NCSS Vol. 47, No. 2, February 1983 .

40 - Halt, Evelyn R . : **Remember The Ladies** Woman's in the Curriculum. Eric Digest, 1990 .

41 - Holt, Mourice : **Schools and Curriculum Change,** (London , McGrow Hill Co., 1980) .

42 - James H. Wacker : The Application of A Curriculum Paradigm to Design and Development of A High School Social Studies Curriculum. **Diss. Abs. Int.**, (Vol., 31 - No 10 - A 1970) .

43 - Garolimek, John : **Social Studies in Elementary Education** (New York, Macmillan . Pub. Co. 1985 .

44 - Joyce V., Tassel B., et al. : **Comprehensive Curriculum for Gifted Learners**, (London, allyn and Bacon Inc., 1988) .

45 - Kaltsounis, Theodor : **Theaching Social Studies in Elementary School,** (Washington, 1979) .

46 - Kelly A. V. (ED.) : **Curriculum Context** (London, Harper & Row Pub., 1980) .

47 - Kelly A. V. : **The Curriculum : Theory and Practiced** (London , Harper and Row, Pub 1980) .

48 - Kelly, R. : "Elementary School Guidlines Needs Assessment , (**Elementary School Guidlines Counsiling,** No. 3, Feb. 1980.

49 - Kimpston, Richard D. : Curriculum Fidelity and the Implementation Tasks Employed by Teachers, A Research Study : **Curriculum Studies**, April . June, Vol. 17, No. 2, 1985) .

50 - Kissok, Criag : **Curriculum Planning for Social Studies Teaching,** (New York, John Willy & Sons, 1981).

51 - Kloes, Donald : " What Needs or Goals, I See in My Students That May be met in Social Studies Classes" : **Social Education** , Vol. 12, No. 3, Spring, 1982).

52 - Lowton, denis : **Social Change : Educational Theory and Curriculum Planning,** (London, Hodder, Stoughton & Open Univ. (1973) .

53 - ---------- : **The Politics of The Curriculum,** (London, Routledge Kegan Paul, 1980) .

54 - --------- : " Models of Planning " , in : Gordon, Peter (Ed.) , The Study of the Curriculum (London, Batsford, Academic and Education, Ltd., 1981) .

55 - ------------------ : **Curriculum Studies and Educational Planning,** (London , Hodder & Stoughton, 1983) .

56 - ------------- : **School curricuolum Planning,** (London, Hodder, Stoughton, 1986) .

57 - Lemlech Johnna Kasin : **Curriculum and Instructional Methods for the Elementary School** (New York, Macmillan Pub. Co., 1990) .

58 - M. Beard , Ruth : **Outline of Piaget's Developmental Psychology for Student and Teacher**, (London, Routledge Kegan, 1981).

59 - Madeson, Cliffard & Madeson , Charles : " What is Behaviour Modification " in : HAss Glen (Ed.) **Curriculum Planning, A New Approach** (London, Allyn and Bacon Inc., 1983) .

60 - McCormik, Robert & James Mary : **Curriculum Evaluation in Schools,** (London, Croom Helm, 1988).

61 - McNeil, John: **Curriculum : A Comprehensive Introduction** 3ed . Ed., (Boston Little Brown Co., 1985) .

62 - Michaelis, J. & Rush H. : **Elementary Social Studies Handbook,** (New York, Published by H.P.I., 1987) .

63 - Moor,Rob & Ozga, J. (Eds.) : **Curriculum Policy** (New York, Pergamon Press, 1991) .

64 - Moor, Terry : " The Nature of Education Theory" , in : Lowton , Denis et al. : **Theory and Practice in Curriculum Studies** (London, Routledge & Kegan, Paul, 1978) .

65 - Morrist : Social Science versus Sociaalstudis in LEWY ARIEh : **The International Encyclopedia of Curriculum** (Newyork , Pergamon press, 1991) .

66 - Morrison, K. & Riddy K. : **Curriculum Planning and The Primary School,** (London, Paul- Champman pub. Co. 1988) .

67 - Mullins, sandra L. : "Social Studies for the 21st Centuiry " Recommendations of the National Commision on Social Studies in Schools (Eric Digest 1990) .

68 - National Council for the social Studies : Search of A Scope and Sequence for Social Studies, socia Education , Vol. 4, No. 4 (Washington D.C.U.S. A., 1974).

69 - National Council for the Social Studies : Scope and Sequence for the social Studies Education : What should be Tought where? Social Education, Vol. 47, No. 2, 1983) .

70 - Novake J.D. : **A Theory of Education,** (N.Y. Gruna Stratton, corneil Univ. Press, 1977) .

71 - Oliva, peter : **Developing the Curriculum** (Boston, Little Brown Co., 1982) .

72 - -------- : **Developing the Curriculum,** (London, Little Brown and Co., 1988) .

73 - Perceival, Fred, Ellington Henery : **A Handbook of Educational Technology,** (New York , Nicholas Publishing Co., 1984).

74 - Purta , Paul P. : " Statement on Essentials of the **Social Studies"** , **Social Education,** (Washington, N.C.S.S. March, Vol. 45, 3, 1981).

75 R. Ernest, Et al . : **Instruction to Psychology,** (N. Y. Harcourt Brace : 1979) ,.

76 - Raymond, D. Edmon : a Systematic Theory for Curriculum Development and Insturction in Elementary School. **Diss. abs. Int.**, Vol 33, No. 12, A, 1973) .

77 - Rivett, Patrick : **Principles of Model Building,** (New York, John Willy & Sons, 1972) .

78 - Samuel Kunch , Salla-Bao : "Cultural Aspects oF Curriculum Development, ARotional of Social Studies Curriculum Development in Sruualeone" , **Diss ABs. Int** Vol. 4, No. 2 A, 1981) .

79 - Savage, Tom & Armistrong, David: **Effective Teaching in elementary social Studies,** (New York, Macmillan Pub. Co., 1987) .

80 - Saylor, Galen, et al. **Curriculum. Perspective, Paradigm Planning For Better Teaching and Learning (New York Holt Renehart, Winston, 1986) and Learning,** (New York, Holt Renehart, Winston,1981).

81 - Schubert, William H : **Curriculum Perspective, Paradegm and Possibility,** (New York, Macmillan Co., 1986) .

82 - Shirley H. Englo : "Exploring the Meaning of the Social Studies:" **Social Education** (Washington, National council for the Social Studies, Vol. 35, No. March, 1971) .

83 - Stenhouse, L. **An Introduction to Curriculum Research and Development,** (London, Heinman, 1975) .

84 - Suriporn, Bonnyanenta : The Development of A Model for .Curriculum Analysis of Secondary Social in Thailand,

رقم الإيداع

٩٦٩٦ / ١٩٩٤

I.S.B.N
966 - 232 - 054 - 1

المطبعة النموذجية للأوفست